

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu

Motivation and barriers in further adult education in doctoral degree

Denisa Kratochvílová

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, MBA, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 23. července 2020

Poděkování patří PhDr. Michaela Tureckiové, MBA, CSc., vedoucí diplomové práce za její čas a přístup během celé doby zpracovávání daného tématu, za online podporu v mimořádné situaci Covid 19. Dále bych chtěla poděkovat rodině, za jejich toleranci a trpělivost.

ABSTRAKT

Cílem práce je zjistit, jaký byl prvotní motiv ke studiu doktorského programu a jaké jsou typy motivací a bariér v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu.

Teoretická část vychází z koncepce celoživotního vzdělávání a celoživotního učení. Vymezuje pojem dalšího vzdělávání dospělých, který je potřeba definovat pro ukotvení tématu v dané práci. Zaměřuje se na doktorské studium, fáze během doktorského studia, související strategické dokumenty, legislativní ukotvení a dostupná výzkumná šetření, které jsou zaměřeny na motivaci a bariéry. Další důležitou součástí práce je definování motivu, motivace, typů motivace ve vztahu k dospělému, který je součástí dalšího vzdělávání dospělých. Na bariéry je pohlíženo z hlediska dostupných výzkumů.

Praktická část je založena na kvantitativní a popisné studii zkoumající motivace a bariéry napříč obory doktorského studia, která byla realizována formou dotazníkového šetření. Výzkumné šetření je orientováno na studenty doktorského programu, kteří již přerušili primární vzdělávání a vracejí se ke studiu po nejméně roční pauze. Je u nich zjišťováno, jaký motiv je vedl k návratu ke studiu a jakým způsobem je ovlivňuje vnitřní a vnější motivace. Dále je u nich zjišťováno, jaké bariéry na ně působí během studia. Překážky jsou vnímány z hlediska aspektů souvisejících s oborem, vztahy, socializací, disertační prací, financováním, rodinným a osobním životem.

KLÍČOVÁ SLOVA

celoživotní učení, další vzdělávání dospělých, doktorské studium, motivace, bariéry

ABSTRACT

The aim of the thesis is to find out, what was the initial motive for the study of the doctoral program and what are the types of motivations and barriers in further education of adults in doctoral studies.

The theoretical part is based on the concept of lifelong learning and lifelong learning. It defines the concept of further education of adults, which needs to be defined to anchor the topic in the work. It focuses on doctoral studies, phases during doctoral studies, related strategic documents, legislation and available research surveys, that focus on motivation and barriers. Another important part of the work is to define the motive, motivation, types of motivation in relation to the adult, which is part of further adult education. Barriers are viewed in terms of available research.

The practical part is based on a quantitative and descriptive study examining motivations and barriers across the disciplines to pursue a doctoral degree, which was carried out in the form of a questionnaire survey. The research survey is aimed at doctoral students, who have already interrupted primary education and are returning to study after at least a one-year break. They find out, what motive led them to return to study and how they are influenced by internal and external motivation. They also find out, what barriers affect them during their studies. Barriers are perceived in terms of aspects related to the field, relationships, socialization, dissertation work, financing, family and personal life.

KEYWORDS

lifelong learning, other adult education, doctoral degree, motivation, barriers

Obsah

Úvod	7
1 Úvod do koncepce celoživotního vzdělávání	9
1.1 Celoživotní vzdělávání a učení	9
1.2 Další vzdělávání dospělých.....	12
1.2.1 Formální vzdělávání dospělých na terciární úrovni	13
1.2.2 Učící se dospělý.....	14
2 Doktorské vzdělání	18
2.1 Legislativa.....	19
2.2 Strategické dokumenty	20
2.3 Fáze doktorského studia.....	24
2.4 Výzkumná šetření	25
3 Motivace	28
3.1 Vnitřní a vnější motivace	31
3.1.1 Druhy vnitřní a vnější motivace	33
3.2 Motivace ve vztahu ke vzdělávajícímu se dospělému	35
4 Bariéry	38
4.1 Bariéry ve výzkumných šetřeních.....	40
5 Výzkumná část	44
5.1 Výsledky dotazníkového šetření	46
5.1.1 Dotazníkové šetření v rámci motivace	46
5.1.2 Dotazníkové šetření v rámci bariér.....	57
5.2 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	66
Závěr.....	70
Seznam použitých informačních zdrojů	72

Úvod

Téma práce motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu v sobě odráží dva důležité aspekty dnešní doby. Jedním tématem je další vzdělávání dospělých, které je součástí ucelené koncepce celoživotního vzdělávání, jejíž historie sahá až k Janu Amosi Komenskému. A dalším tématem je doktorské studium, které představuje nejvyšší možné dosažené vzdělání v rámci formálního vzdělávání, které je základním elementem v oblasti vědy, výzkumu a inovací, a které tvoří součást znalostní společnosti s ohledem na její budoucí prosperitu, technologický vývoj a konkurenceschopnost.

Práce je koncipována na základě teoretické části, která se věnuje začlenění doktorského programu v rámci jeho specifika, kterým je další vzdělávání dospělých. Z toho důvodu je tento typ vzdělávání ukotven na základě koncepce celoživotního vzdělávání, jejíž součástí je i další vzdělávání dospělých.

Doktorské studium je v práci definováno na základě legislativy, na základě významných strategických dokumentů, které se zaměřují na zvýšení kvality tohoto typu studia, na vybudování excelentních center pro vědu a výzkum, na zvýšení počtu doktorandů a upozorňují na nedostatky v této sféře s cílem vybudovat podmínky, které zvýší atraktivitu tohoto typu studia.

Dále je definován dospělý člověk jako takový a jeho vztah k učení, který se významně mění v průběhu let. To se odráží i ve vnímání motivace, která ho ovlivňuje k tomu, aby se dále vzdělával, a aby toto vzdělávání bylo úspěšné. Z toho důvodu je na motivaci pohlíženo jak z hlediska pohnutky a prvotního impulsu, tak z pohledu uceleného procesu, který je dlouhodobější a měl by vést k úspěšnému cíli. Na druhé straně působí na dospělého člověka rovněž překážky, které mu brání úspěšně začít a dokončit jakoukoliv činnost, tudíž i vzdělávání. Bariéry jsou blíže specifikovány na základě dostupných studií a výzkumů.

Práce si klade za cíl zjistit, jaký byl prvotní motiv ke studiu doktorského programu. Jaké jsou typy motivací a bariér v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu, ze kterého vyplývají i výzkumné otázky, které jsou formulovány tak, aby v závěru bylo možné konstatovat, jaké motivy vedou studenty k návratu ke studiu po určité časové pauze a dále shrnout hlavní aspekty, které ovlivňují motivaci dospělých k účasti na dalším vzdělávání.

Rovněž zjistit bariéry, které brání v samotné účasti na vzdělávání nebo na úspěšném zakončení dalšího vzdělávání doktorského studia.

Výzkumná část je založena na kvantitativním šetření a deskriptivní studii, která se zaměřuje na zkoumání motivu, typů motivací a bariér napříč obory doktorského studia. Motivace je zkoumána z pohledu vnitřního a vnějšího, na bariéry je pohlíženo z hlediska aspektů souvisejících s oborem, vztahy, socializací, disertační prací, financováním, rodinným a osobním životem. Výzkumné šetření je orientováno na studenty doktorského programu Masarykovy univerzity, kteří již přerušili primární vzdělávání a vracejí se ke studiu po nejméně roční pauze, aby bylo možné zajistit relevantní vzorek, který splňuje podmínku dalšího vzdělávání dospělých. Dotazníkové šetření je koncipováno na základě závěrů dostupných studií, které se věnují motivaci a bariérám ve studiu doktorských programů.

1 Úvod do koncepce celoživotního vzdělávání

Ačkoliv myšlenka celoživotního vzdělávání a učení není zcela nová, v současnosti je velká snaha o její prosazení a realizaci. V rámci školské soustavy není možné dosáhnout takových kompetencí a znalostí, které jsou v současné době vyžadovány na trhu práce, z toho důvodu je hlavním cílem vzdělávací politiky na národní i mezinárodní úrovni prosadit koncept celoživotního vzdělávání a učení. Cílem této snahy je v rámci jednotlivých zemí udržet zaměstnanost, ekonomický růst, konkurenceschopnost, působit na sociální soudržnost a aktivní občanství (Beneš, 2014, s. 36).

1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Celoživotní vzdělávání a učení jsou veškeré formální i neformální aktivity, které souvisejí se vzděláváním, jejichž výsledkem je získání potřebných znalostí a odborných kompetencí. V průběhu celého života by tak měl být nastaven neustálý proces, který vede ke kompletování znalostí a jejich zdokonalování za použití různých forem učení. V současné době dochází ve větší míře k používání termínu učení, což má za následek přenesení odpovědnosti na jednotlivce za rozvoj a získávání potřebných dovedností, znalostí či kompetencí (Průcha a Veteška 2014, s. 60).

Průcha (2009, s. 29) uvádí, že „celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité“.

Celoživotní vzdělávání představuje celkovou změnu pojetí ve vnímání pohledu na vzdělávání, které je propojeno v jednotný celek, bez ohledu na to, zda se jedná o poskytování vzdělávání v tradičních institucích či v jiné podobě. Tato propojenost umožňuje jedinci se kdykoliv do daného systému vracet a prohlubovat si potřebné kvalifikace, dovoluje mu volit si i přijatelné formy vzdělávání, ačkoliv již absolvoval několik let v zaměstnání a tuto dráhu přerušil. Jeho hlavní rolí je umožnit jedinci vzdělávání dle aktuální potřeby, v různých fázích života a v souladu s jeho profesní dráhou nebo vlastními zájmy. Na jedné straně pracuje celoživotní učení s poptávkou, která

je charakterizována příležitostí a přístupností ke vzdělávání, na druhé straně pracuje s nabídkou, která je podmíněna zajištěním a zpřístupněním vzdělávání každému jedinci dle jeho osobních možností (Palán, 2012, online).

Walterová (2004.s. 34) v rámci celoživotního vzdělávání zmiňuje horizontální úroveň, kdy k poskytování vzdělávání dochází na rozličných místech, tudíž nejen ve školách a školních institucích, ale vnímá i časovou dimenzi, kdy by mělo být jedinci umožněno vzdělávat se během celého života, což definuje jako vertikální úroveň. Zároveň upozorňuje, že tím nedochází ke snižování školy jako takové, ani nezpochybňuje její vzdělávací funkci, ale vnímá roli školy ve zcela nové podobě. V tomto procesu celoživotního učení ji definuje jako neustále se měnící a hledající stále nové zkušenosti, jak z pohledu vertikálního (časového), tak z pohledu horizontálního s důrazem na paralelu učení se v jednotlivých oblastech společnosti.

Zásadním strategickým dokumentem, který v této oblasti reprezentuje ucelený koncept, se nazývá Strategie celoživotního učení ČR. Tento dokument byl verifikován Usnesením vlády č. 761 dne 11.7.2007 a rozděluje celoživotní učení do dvou dimenzí:

Na počáteční vzdělávání, které v sobě zahrnuje základní vzdělávání, které je možné ohraničit dle ISCED (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) stupni 1-2. Jedná se tedy o ukončenou povinnou školní docházku. Dále následuje střední vzdělávání, dle ISCED ohraničeno stupni 3-4, které v sobě zahrnuje vzdělávání všeobecného nebo odborného zaměření a je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. V rámci České republiky (dále jen „ČR“) patří do této úrovně rovněž nástavbové studium pro žáky s ukončeným středním vzděláním, při němž získali výuční list. A terciární vzdělávání, klasifikované dle ISCED stupni 5-6 a zahrnuje především vzdělávání, které je možné absolvovat po splnění a získání maturitní zkoušky. Počáteční úroveň vzdělávání může být ukončena již po splnění povinné školní docházky, mezníkem je pak vstup mezi nezaměstnané nebo naopak vstup do pracovního poměru.

Druhou dimenzí je další vzdělávání, které nastává po dosažení stupně v rámci počátečního vzdělávání, nicméně po prvním vstupu daného jedince na trh práce. Bývá zaměřeno na získávání dalších znalostí a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění ve všech aspektech života (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8-9).

Strategie celoživotního učení ČR rovněž popisuje rozdíl mezi celoživotním vzděláváním a učením. I když se jedná v ideálním případě o nepřetržitý proces, tak ve skutečnosti je zde snaha o vytvoření potřeby jedince učit se a být připravený se k této činnosti vracet během celého života.

Celoživotní učení zahrnuje:

Formální vzdělávání, které se uskutečňuje převážně ve školách a vzdělávacích institucích, podléhá právnímu vymezení a umožňuje jedinci kontinuální přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Po splnění příslušných podmínek je toto vzdělávání potvrzeno získáním osvědčení, vysvědčení či diplomem.

Neformální vzdělávání je vzdělávání, které je uskutečňováno u zaměstnavatele, v soukromém sektoru institucí poskytující vzdělávání, ve školských a dalších organizacích. Cílem je zvyšování znalostí a schopností, které jedinci přináší užitek na společenské a pracovní úrovni. Tato úroveň vzdělávání neumožňuje jedinci dosažení stupně vzdělání, nicméně je podmíněna účastí odborného školitele nebo lektora.

Informální vzdělávání je na rozdíl od výše dvou uvedených úrovní neorganizované a nezajištěné koordinací v rámci institucí poskytujících vzdělávání. Jedná se tedy o sebevzdělání založené na dobrovolnosti a vede k osvojování potřebných vědomostí a schopností, které jedinec získává v oblasti sociální, pracovní a osobní.

Celoživotní učení usiluje o komplexnost celé oblasti a o možnosti difundovat v průběhu života mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávání. Nicméně ani termín celoživotní nevystihuje danou problematiku, protože se soustředí právě na časové vymezení související se vzděláváním, a proto se začíná používat termín „všeživotní“ učení, které zahrnuje veškeré oblasti života, životní situace a potřeby se učit (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9-10).

1.2 Další vzdělávání dospělých

Vzdělávání není možné soustředit pouze na mládež a dospívající populaci, ale je nezbytné se zaměřit na všechny věkové kategorie. J.A. Komenský rozvíjel myšlenku celoživotního vzdělávání již v 17. století a upozorňoval na rozvoj osobnosti, formování charakteru každého člověka a potřebu podporovat všechny dospělé jedince v učení a vzdělávání. Na tuto myšlenku navazuje i Mužík (2004, s. 21-26) a doplňuje tento názor tím, že je potřeba vytvořit systém, který dospělému umožní přechody mezi jednotlivými stupni vzdělávání, ačkoliv je tento člověk limitován časem kvůli svému zaměstnání a vytvořit prostupnost jednotlivých systémů, které dospělému člověku zajistí podmínky k učení se na úroveň jeho osobnostních limitů a mezí. Zároveň poukazuje na odlišnosti učení se dospělého, který projevuje zájem a ochotu se učit, je aktivní a participuje na výuce. Dospělý člověk je zodpovědný sám za sebe a k dalšímu vzdělávání přistupuje z důvodu svých vlastních nedostatků, deficitu vědomostí, které se touto cestou snaží odstranit. Z toho důvodu se ve větší míře zajímá o obsah daného studia, vybírá si specifické vzdělávací aktivity, které by mu měly posloužit k získání potřebných znalostí a kompetencí, aby další vzdělávání splnilo svůj účel.

Palán (2008, s. 95-96) hovoří o „druhé vzdělávací cestě“, která jedinci umožňuje získat potřebný stupeň vzdělání, který se mu nepodařilo dosáhnout během jeho počátečního vzdělávání. Zařazuje tuto část do celoživotního procesu, protože ji vnímá jako reakci na stále se zvyšující nároky v oblasti pracovní, ekonomické, sociální i kulturní, a na které je potřeba reagovat během celého života. Pro tyto potřeby je nutné vytvořit základ vzdělávacího školského systému, který bude schopen nabídnout adekvátní formy studia pro potřeby pracujících jedinců a dělí ho na profesní, občanské a zájmové.

Beneš (2003, s. 19) uvádí, že *„vzdělávání dospělých je organizovaná (sebeorganizovaná), cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizací, týkající se zvládání určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb poznání. Vzdělávání dospělých se stává součástí života neustále se rozšiřujícího okruhu lidí, přesto ale není pro jejich život dominantní“*.

Další vzdělávání tedy probíhá po počátečním vzdělávání jako druhá vzdělávací etapa. Předpokladem je alespoň ukončení povinné školní docházky, dosažení jisté úrovně formálního systému nebo po vstupu na trh práce. Cílem je získání potřebných kompetencí, znalostí a dovedností, které posouvají jedince v jeho osobním, profesním a občanském životě. Význam této úrovně vzdělávání je v současnosti velmi vysoký, legislativně je ošetřen Zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který zaručuje a definuje uznatelnost kompetencí a potřebné kvalifikace (Průcha a Veteška 2014, s. 72).

Studijní obor, který se věnuje problematice vzdělávání a učení dospělých se nazývá **andragogika**. V ČR byl tento termín zaveden na základě rozhodnutí akreditační komise Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), která se zabývá potvrzováním systému studijních, doktorských a habilitačních oborů. Ve světě se tento výraz neprosadil, daleko více se hovoří o termínech dalšího vzdělávání ve spojitosti s dospělými. Každopádně i v našich podmínkách můžeme vnímat andragogiku dvěma různými způsoby. Jako nauku, která vymezuje přístupy ke vzdělávajícímu a učícímu se dospělému nebo jako součást všech přístupů k učení, vzdělávání se, k výchově, kdy se stává synonymem k oboru dalšího vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s. 11-12).

1.2.1 Formální vzdělávání dospělých na terciární úrovni

Formální vzdělávání bylo zmíněno již výše na základě Strategie celoživotního učení ČR, která uvádí, že formální vzdělávání probíhá ve školských institucích, jejichž cíle, funkce i obsah jsou právně deklarovány.

„Formální učení probíhá ve formálních vzdělávacích institucích, především ve školách. Práci těchto institucí charakterizují normativně vymezené cíle, funkce, obsahy, prostředky i způsoby hodnocení. Výstupem probíhajících aktivit je nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu, který většinou potvrzuje získaný stupeň vzdělání“ (Šerák, 2009, s. 16).

Průcha et al. (2013, s. 79) doplňuje, že formální vzdělávání podléhá aktuálním potřebám společnosti, tudíž se specifikuje na oblasti ekonomické, politické, sociální a kulturní, které vedou ke zvyšování kompetencí jedinců v těchto oblastech. Soustředí se převážně na navazující stupně a druhy vzdělávání, které jsou vyvolány poptávkou ze strany populace a jsou realizovány ve stanovené formě a čase.

Pro tuto práci je stěžejní oblast doktorského studia, tudíž terciární oblast, která hraje zásadní roli při podpoře klíčových znalostí a inovací k udržení ekonomického růstu. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen „OECD“) klade zvláštní důraz na zlepšení kvality vzdělávání ve vědě, technologii, strojírenství a matematice. Terciární instituce nejenže musí uspokojit rostoucí poptávku rozšiřováním počtu míst, která nabízejí, ale také musí přizpůsobit své programy a studijní obory, které musí odpovídat různorodým potřebám nové generace studentů a zajistit, aby jejich dovednosti, znalosti a školení odpovídaly potřebám společnosti (Education at Glance, 2017, s. 272-273).

Terciární vzdělávání je definováno dle ISCED 2011 – Mezinárodní normy klasifikace vzdělávání stupni 5-8.

ISCED 5 Terciární vzdělávání krátkého cyklu, které zahrnuje 2 poslední ročníky šestiletých a osmiletých konzervatoří.

ISCED 6 Bakalářské vzdělání, které jsou rozděleno na odbornou a akademickou úroveň.

ISCED 7 Magisterské vzdělání, u kterého je rozlišena profesní a akademická úroveň.

ISCED 8 Doktorské studium, které je v rámci ČR poskytováno pouze na akademické úrovni (Průcha, 2015, s. 248-249).

1.2.2 Učící se dospělý

Jak je již zmíněno ve Strategii celoživotního učení ČR (2007, s. 9-10), celoživotní učení je neustálý proces, který zahrnuje permanentní připravenost člověka k učení. Vychází při tom ze skutečnosti, že učit se je daleko cennější schopnost než získané znalosti.

Pokud jde o učení dospělého, je tato situace ještě složitější, protože je ovlivňována různorodými vlivy. Bočková (2000, s. 17) se na učícího se dospělého dívá jako na účastníka ve vzdělávání dospělých. K jeho základním charakteristikám patří dospělý věk, stabilizované chování, stálost hodnot, preferovaný způsob života, kritické myšlení, diferenciované zkušenosti z pracovní oblasti a různorodé životní zkušenosti. Na druhou stranu u dospělého člověka upozorňuje na sníženou paměť, snížené senzomotorické funkce a na nesourodé soustředění z důvodu působení různých vlivů jako je práce, rodina a další.

Na základě schopnosti učit se člení dle polského psychologa Szewczuka dospělé jedince do čtyř skupin:

- Mladí dospělí ve věku 20-30 let, kteří mají nejlepší dispozice pro studium, díky němuž se snaží o dosažení vlastních cílů.
- Zralí dospělí ve věku 30-45 let, kteří studují z důvodu pracovních ambicí a většinou mají jasnou představu, čeho a proč chtějí dosáhnout a v jakém oboru.
- Skupina dospělých ve věku 45-60 let, kteří již získali spoustu pracovních a životních zkušeností a ke studiu přistupují z důvodu hlubokého zájmu.
- Skupina dospělých ve věku nad 60 let, kteří už nestudují v běžném slova smyslu, ale pokračují ve svých návycích a udržují se tím mentálně v kondici.

V každém případě zmiňuje, že zcela zásadní věc pro dospělého člověka ve vzdělávání je schopnost učit se, která není ovlivněna ani v takové míře věkem, jako spíš dosaženým stupněm vzdělání, profesí a poměry v sociálními a rodinné oblasti.

Hartl (2010, s. 642) vidí pojem učící se dospělý jako člověka, u kterého s přibývajícím věkem intelektuální schopnosti, jako přemýšlení, volba slov a rozhodování, zlepšují, kdežto senzomotorické schopnosti upadají. Dospělost pak označuje jako „*období zrání jedince; obvykle dělena na biologickou, emocionální, kognitivní a sociální dospělost*“ (Hartl, 2004, s. 51).

Při učení dospělého je třeba respektovat jisté zákonitosti, které ovlivňují samotný proces učení:

- Je důležité používat metody vedoucí k aktivní účasti, které urychlují jeho proces učení.

- Daleko lepších výsledků se dosahuje v rámci skupinového učení, než pokud je učený izolován a je nucen se učit samostatně.
- Nové učení musí navazovat na předchozí znalosti, aby si učený mohl vše dávat do souvislostí.
- Pokud dochází k útlumu v učení, je zapotřebí změnit techniku a způsob výuky. A tento princip změny využívat v každém aktivním procesu učení.
- Dospělý reaguje lépe, pokud si je vědom, že se v rámci učení posouvá dopředu.
- Zároveň je potřeba na základě teorie podat praktickou znalost, která předchozí upevní a udrží déle (Hartl, 1999, s. 163).

„Úspěšnost učení v dospělosti závisí na délce iniciálního učení (platí vztah: čím delší, tím lépe), na jeho zaměření a kvalitě a dále na délce přestávky před začátkem dalšího učení. Ideální je, když propast mezi iniciálním a dalším učením netrvá déle než jedny prázdniny. Čím trvá déle a zvláště jde-li o dlouhé roky, tím hůře. Přizpůsobit se učení je pak mnohem obtížnější a trvá to déle“ (Hartl, 1999, s. 125).

Hladílek definuje dospělost ve dvou etapách. Na etapu mládí a další etapu, která nastává po ukončení první a vede postupně až ke smrti. Nicméně dospělost ohraničuje věkem 65 let. Za stěžejní z hlediska vzdělávání považuje věk do 45 let, kdy člověk dosahuje nejvyšší výkonnosti a zažívá relativní stabilitu. Zároveň říká, že *„duševní výkonnost a jeho myšlení souvisí z jeho inteligencí. Podstatu intelligence tvoří paměťové schopnosti, schopnosti logicky myslet, schopnost řešit různé problémy a schopnost pohotově a správně reagovat na různé situace a řešit je“ (Hladílek, 2009, s. 144).*

Inteligenci pak podle Petříkové dělí na biologickou a kulturní. U biologické inteligence v rámci let dochází k jejímu poklesu, ale u kulturní inteligence tvrdí, že je ji možné rozvíjet během celého života, protože je založená na využívání vlastních schopností, na dosahování vědomostí a poznání v rámci vzdělávání. Je možné ovlivnit i rychlost a způsob uvažování, nicméně tato skutečnost je závislá na intelektu a stupni vzdělání daného jedince. Schopnost učit se řadí do skupiny rozumových schopností, která nesouvisí s věkem, ale je výraznou měrou ovlivňována rodinnou situací, stupněm vzdělání, druhem vykonávané práce a společenským zázemím (Hladílek, 2009, s. 144).

Ačkoliv se jedná o základní pojem v andragogice, definování dospělého člověka není jednoznačné a přesné. Mnohdy i do jisté míry vnáší do problematiky vzdělávání dospělých nejednoznačné závěry. Je možné se na dospělého dívat z mnoha úhlů. Na základě klasifikace ISCED je možné vycházet z předpokladu, že věk je v rozdělování populace zcela zásadní a je třeba rozdělit mladou a dospělou generaci. Pokud bychom uvažovali tímto způsobem, je dospělý člověk brán od 15 - ti let a více. Z pohledu vývojové psychologie je dospělost členěna na tři životné fáze. Na první fázi, která je mezi věkem 20-30 let, na druhou fázi od 30-45 let a na třetí ve věku od 45-60 let, přičemž ani odborníci z psychologie zde nejsou zcela jednotní (Palán, 2012, online).

2 Doktorské vzdělání

Doktorské vzdělání představuje nejvýše postavený stupeň vysokoškolského vzdělání na terciární úrovni. Absolvent je oprávněn používat za jménem titul „doktor“, který je označován ve zkratce jako Ph.D. a jedná se o nejvyšší titul, který je možný získat v rámci studia. V oblasti teologie je absolventovi udělován titul „doktor teologie“, označení Th.D.

Základem doktorského studijního programu je vědecké bádání a individuální tvůrčí aktivita ve sféře vývoje a výzkumu, v oblasti umělecké se jedná o samostatnou teoretickou a tvůrčí činnost. Studium je rozloženo do tří let, nejvýše však na čtyři roky. Je koncipováno na základě samostatného studijního plánu pod vedením školitele. Doktorský program je zakončen obhajobou závěrečné disertační práce a státní doktorskou zkouškou (Vymětal, 2015, s. 30-31).

Za významný mezník v rámci ČR je považován Boloňský proces z roku 1999, díky němuž došlo k rozdělení vysokoškolského studia na tři cykly, a to bakalářský, magisterský a doktorský. Toto rozdělení se přiblížilo systémům vysokoškolského vzdělávání v rámci Evropy a umožnilo prostupnost jednotlivých systémů. Dalším významným krokem bylo zavedení kreditního systému, díky němuž došlo k usnadnění posuzování rovnocenných částí studia. Cílem těchto kroků byla mobilita studentů a možnost absolvování jednotlivých cyklů studia v rámci různých zemí Evropy. Součástí Boloňského procesu je Lisabonská úmluva z roku 1997, která řeší uznatelnost vysokoškolského vzdělávání a kvalifikace. Od roku 2005 je povinnou částí diplomu vysokoškolského absolventa dodatek, který na základě dosažených kreditů a absolvovaných kursů charakterizuje dosaženou kvalifikaci. Tím je vysvětlována úroveň kvalifikace v rámci daného vzdělávacího systému, a dále je tím zajištěna možnost posouzení rovnocennosti vysokoškolského vzdělávání v rámci ostatních vzdělávacích systémů (MŠMT, online).

2.1 Legislativa

Legislativně je doktorský program zakotven v Zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (dále jen „zákon o vysokých školách“). V § 47 tohoto zákoníku je upravena náplň studia, jeho délka, forma, podmínky řádného zakončení a udělování titulů. Dále tento paragraf upravuje samotné studium, které *„sleduje a hodnotí oborová rada ustavená podle vnitřního předpisu vysoké školy nebo její součásti, která má akreditovaný příslušný studijní program. Pro studijní programy ze stejné oblasti studia mohou vysoké školy nebo jejich součásti na základě dohody vytvořit společnou oborovou radu. Předsedou oborové rady je garant doktorského studijního programu“* (zákon o vysokých školách).

Na základě § 48 tohoto zákona jsou upraveny podmínky pro přijetí ke studiu. Uchazeč musí řádně ukončit magisterský program, v umělecké oblasti je přijetí podmíněno i získáním titulu. Z § 62-63 zákona o vysokých školách jsou vymezeny práva a povinnosti studenta (zákon o vysokých školách).

Jako všechny vysokoškolské programy musí být i doktorský program akreditován. Akreditace je upravena zákonem o vysokých školách a je poskytována Akreditačním úřadem, jehož působnost je navíc samostatně upravena na základě Zákona č. 137/2016 Sb., s účinností od 1. září 2016, kdy se stal nezávislým úřadem.

Akreditace je poskytována na základě žádosti, kterou podává vysoká škola v písemné podobě. Obsahuje veškeré doklady, které zabezpečují studijnímu programu existenci nejméně na dva roky, dále záměry rozvoje, počty plánovaných studentů, uplatnitelnost absolventů, evaluační zprávu. Lhůta pro rozhodnutí Akreditačního úřadu je stanovena na dobu 120 dní, kdy daný úřad posuzuje kvalitu vzdělávání, vnitřní kvalitu a zda byly naplněny akreditační standardy. Platnost je poskytována na 10 let, s možností prodloužení (zákon o vysokých školách).

Ze studie českého statistického úřadu vyplývá, že v posledních 10 letech výrazně ubývá studentů doktorského studia. V roce 2010 jich bylo 26 tis., do roku 2018 klesl jejich počet téměř o pětinu a činil 7,4 % z celkového počtu studentů. Výzkum byl prováděn

na soukromých a veřejných školách. Zajímavostí pak je, že počet zahraničních doktorandů studujících v ČR stoupá a za období posledních 10 let vzrostl o 45 %. Rozložení z pohledu genderové politiky není nijak významné, v roce 2018 studovalo doktorský program 55,4 % mužů a 44,6 % žen, úspěšných absolventů v rozložení 44,1 % žen a 55,9 % mužů z celkového počtu 2 362 studentů (CZSO, 2018, online).

2.2 Strategické dokumenty

Klíčové dokumenty, které se zabývají celkovým pohledem na vysoké školství, určují směr a cíle v oblasti strategie jsou vydávány v gesci MŠMT. V rámci této oblasti jsou deklarovány následující dokumenty:

- *„Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*
- *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020*
- *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020“ (MŠMT, online).*

První dva dokumenty jsou řešeny z pohledu evropské úrovně a národní vzdělávací soustavy. Další dva strategické dokumenty jsou zásadní pro vysokoškolskou politiku a věnují se vysokému školství jako takovému.

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020 (dále jen „Dlouhodobý záměr“) definuje závazné hodnoty vysokým školám na období pěti let, nastavuje nové přístupy a vede ke zkvalitnění vysokého školství. Je rozčleněn do následujících sedmi prioritních os, které se dotýkají zásadních oblastí všech stupňů vysokoškolského vzdělávání:

- *„Zajišťování kvality*
- *Diverzita a dostupnost*
- *Internacionalizace*
- *Relevance*

- *Kvalitní a relevantní výzkum, vývoj a inovace*
- *Rozhodování založené na datech*
- *Efektivní financování*“ (MŠMT, online).

Z pohledu doktorského studia je relevantní první osa, která je orientována na kvalitu doktorského studia, s cílem uskutečnit retrospektivní analýzu, zaměřenou na kvantitativní i kvalitativní hodnoty. Cílem je analyzovat počty přijímaných studentů, počty studentů, kteří úspěšně absolvovali studium, dobu studia a prostupnost jednotlivých programů. Z pohledu kvality je zapotřebí zjistit úroveň znalostí absolventů, jejich další kariéra, zda se věnují výzkumu a inovacím. Účelem je zkvalitnit doktorské studium, i když takové kroky mohou vést ke zcela zásadním změnám, které zasáhnou i současný systém podpory tohoto stupně vzdělávání (Dlouhodobý záměr, 2015, s. 11).

Třetí osa, která se věnuje internacionalizaci, podpoře mobility a získávání zkušeností ze zahraničí, ve snaze podpořit studijní pobyty a propojit je s kreditním systémem, necílí konkrétně na doktorské studium, nicméně v rámci indikátorů, které by měly sloužit jako nástroj k monitorování plnění klíčových hledisek, je uvedeno, že alespoň 90 % studentů doktorského studia musí absolvovat výjezd do akademického prostředí v zahraničí a nejméně u 50 % z nich musí tento výjezd trvat jeden měsíc (Dlouhodobý záměr, 2015, s. 14-22).

Dalším významným dokumentem je Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020 (dále jen „Rámec rozvoje“), který slouží jako platforma pro strategické a analytické cíle Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014–2020. Tvoří přechodný strategický dokument mezi Dlouhodobým záměrem na období 2011-2015 a záměrem na období 2016-2020, který byl vytvořen na základě požadavku Evropské komise (MŠMT, online).

Rámec rozvoje je založen na analytické části, která vychází z mnoha výzkumů v oblasti vysokého školství, na jejichž základě jsou navržena doporučení k odstranění slabých míst vysokoškolského systému jako jsou:

- *„Strategické řízení*
- *Vzdělávání*

- *Internacionalizace vysokého školství*
- *Výzkumná a inovační, umělecká a další tvůrčí činnost*
- *Třetí role*
- *Podpůrné procesy*“ (MŠMT, online).

Relevantní doporučení, které se koncentruje na doktorské studium, je oblast vzdělávání, jehož cílem je zajistit dostupnost tohoto stupně studia, za předpokladu, že zájemci budou prokazovat potřebné schopnosti (Rámec rozvoje, s. 19).

Další relevantní oblastí je výzkumná a inovační, umělecká a další tvůrčí činnost, která se zaměřuje na vybudování limitovaného počtu excelentních center, která budou sloužit k proškolení studentů doktorských programů, s cílem podpořit požadované schopnosti na akademické a tvůrčí úrovni, s využitím mezinárodní spolupráce. Dalším záměrem je zlepšovat a zvyšovat kvalitu a obsah přípravy doktorandů, soustředit se na kvalifikaci garantů a za pomoci těchto opatření zvýšit požadavky na akreditaci doktorských programů (Rámec rozvoje, s. 22).

Významným aktérem na této úrovni je také Ministerstvo obchodu a průmyslu (dále jen „MPO“), které vydalo ke dni 31. 12. 2018 klíčový strategický dokument Národní výzkumná a inovační strategie pro inteligentní specializaci České republiky (Národní RIS3 strategie) 2014–2020 (aktualizace 2018), schválený vládou 14. 1. 2019. Jedná se o rozsáhlý strategický dokument, který se zaměřuje na efektivní investování veškerých finančních prostředků na činnosti směřující ke zvyšování a upevnění výzkumné inovační kapacity, které bude zacíleno na důležité oblasti všech úrovní s maximálním využitím znalostního potenciálu. Pokud se podaří uskutečnit tyto premisy, výrazně by to mělo posílit a posunout konkurenceschopnost naší ekonomiky a snížit nezaměstnanost (MPO, online).

Národní RIS3 strategie je koncipována ve dvou rovinách. Horizontální úroveň reprezentuje zásadní a podstatné oblasti změn, vertikální úroveň znázorňuje platformy, které představují nejvyšší priority aplikovaného výzkumu. Ten je potřeba podpořit ve smyslu výkonnosti zaměřené na ekonomiku a výzkum v celosvětovém měřítku (Národní RIS3 strategie, 2018, s. 11-12).

Národní RIS3 strategie si klade za cíl vytvořit návrhy a zásahy, jejichž prioritou je výraznější a efektivnější výzkum a vývoj inovací. Z tohoto důvodu zasahuje rovněž do oblasti vzdělávání, jehož kvalita na úrovni vysokého školství je klíčová, nicméně je základem pro rozvoj a vývoj jakýchkoliv inovací v podnikání (Národní RIS3 strategie, 2018, s. 13-14).

Národní RIS3 strategie se soustředí na několik problémů v oblasti doktorského studia. V rámci analytické části poukazuje na nedostatečné finanční ohodnocení u doktorandů, na demotivující kariérní postup a uplatnění, které způsobuje odliv schopných doktorandů, jež by se měli věnovat výzkumu a vědecké kariéře (Národní RIS3 strategie, 2018, s. 47).

Poukazuje také na význam studentů doktorských oborů, kteří by měli reprezentovat zásadní zdroj budoucích výzkumných pracovníků. Univerzity se ovšem potýkají s problémy při získávání nových zájemců o studium, a tento nedostatek řeší tím, že oslovují absolventy magisterských programů. Tento způsob rekrutování doktorandů má významný vliv na dokončení tohoto studia. Ze statistik vyplývá, že úspěšnost absolvování doktorského studia se pohybuje v rozmezí 25-45 % a nejčastějším důvodem neúspěšného dokončení studia je nedostatečná výše stipendií, což vede k hledání dalších zdrojů a kariéře mimo univerzitu. Zajímavostí ovšem je, že *„podíl studentů technických a přírodních věd dosahuje v případě bakalářských a magisterských studijních programů 26 %, studenti doktorských studijních programů se těmito vědami zabývají ve 48 % případů. To znamená, že téměř polovina všech studentů doktorských studijních programů se věnuje technickým nebo přírodním vědám, což je nejvyšší podíl technicky orientovaných doktorandů v EU“* (Národní RIS3 strategie, 2018, s. 57).

V rámci navrhované části specifikuje strategický cíl, který se soustředí na zvýšení kvality lidských zdrojů, což je z pohledu ekonomiky orientované na znalosti zásadním limitem v kontextu mezinárodní konkurenceschopnosti. V rámci doktorského studia apeluje na kvalitu výstupů daného stupně vzdělávání a udržení trendu zájmu o studium přírodovědných a technických oborů, který vychází z výzkumů, jež jsou citovány výše (Národní RIS3 strategie, 2018, s. 128).

2.3 Fáze doktorského studia

Fulton et al. (2013, s.7) uvádějí, že získání doktorského titulu je nejvyšší úrovní kvalifikace na akademické půdě. Bournier, Bowden a Laing (2001, s. 66) vnímají doktorské vzdělání jako přípravu na kariéru ve výzkumu, kdy absolventi významně přispívají k disciplíně, na kterou se specializují. Kromě toho Fulton et al. (2013, s. 7-8) poukazují na to, že doktorské studium poskytuje mezinárodně uznávané vzdělání v oblasti výzkumu a absolventi jsou nositeli vysoké úrovně znalostí a odborných kompetencí v oboru, kterému se věnují ve své disertační práci, na které mohou pracovat i několik let.

Doktorská studia je možné rozčlenit do několika fází, které přímo korespondují s délkou studia. Nerad a Černý (1991, s. 2) uvádějí, že existuje pět hlavních etap, které definují jako: a) nalezení tématu disertační práce, výběr vedoucího a psaní návrhu, b) práce v kurzu, c) výzkum a psaní disertační práce, d) příprava na zkoušky a obhajoba disertační práce a e) žádost o profesionální zaměstnání.

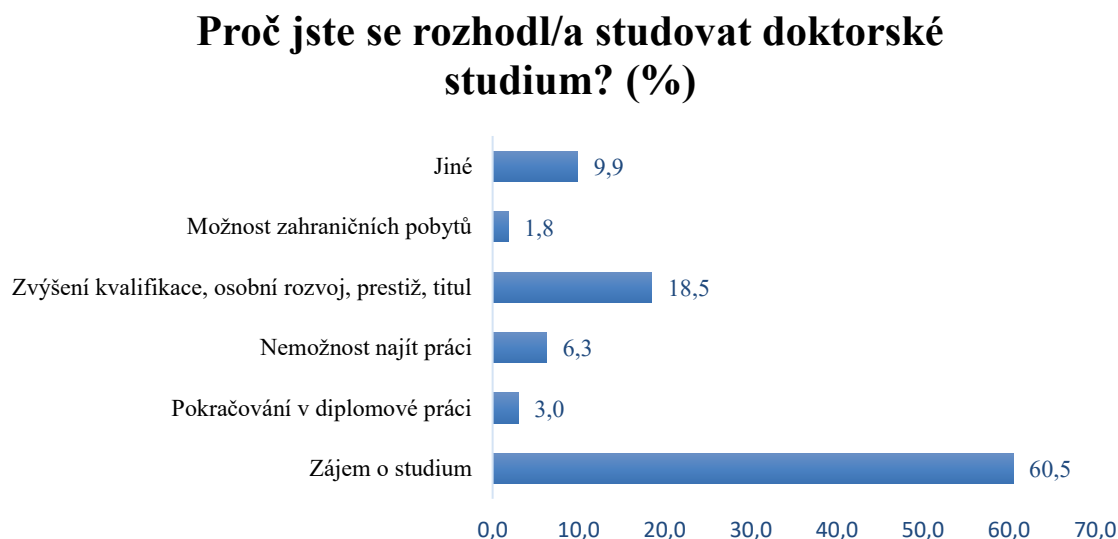
Dále vysvětlují, že první fáze spočívá v nalezení tématu disertační práce, výběru vedoucího a psaní návrhu. Zajímavé je, že témata pro výzkum ve většině případů nabízí univerzita, ačkoliv existují i výjimky, kdy si studenti některých univerzit mohou vybrat témata, která je zajímají a zvolit si své vlastní. Po napsání návrhu jsou se studenty vedeny pohovory, aby mohli být přijati do programu. Kromě toho naznačují, že ve druhé fázi je třeba absolvovat potřebné kursy. Jinými slovy, druhá etapa je zaměřena na přijímání a absolvování příslušných předmětů, které souvisí s oborem specializace. Dále Nerad a Černý (1991, s.2) zdůrazňují, že třetí etapa se týká výzkumu a psaní disertační práce. Je důležité si uvědomit, že tato fáze se obvykle provádí současně s absolvováním příslušných kurzů. Pokud jde o vyvrcholení programu, uvádějí, že přichází čtvrtá fáze, kdy se student připravuje na zkoušky a obhajobu práce. Po úspěšném dokončení programu se studenti ucházejí o profesionální zaměstnání.

2.4 Výzkumná šetření

Jedním z nejvýznamnějších projektů, který se věnuje problematice vysokého školství, je Individuální projekt národní KREDO (dále jen „IPN KREDO“). Projekt se uskutečnil v letech 2012-2015 a slouží jako analytická základna dat pro tvorbu strategických materiálů s výhledem do roku 2030 (MŠMT, online). V rámci projektu IPN KREDO bylo realizováno šetření Doktorandi 2014, které je v největším výzkumném šetření zaměřeným na doktorské programy. Výzkumné šetření proběhlo na základě oslovení více než 20. tis. doktorandů, přičemž odpovědělo zhruba 3540 respondentů a do výzkumného šetření bylo zařazeno 3 283 dotazovaných. Šetření bylo orientováno na motivaci, povinnosti související se studiem, disertační práci, spolupráci se školitelem a překážky spojené s rodinným životem (Fischer et al., 2014, s. 5-9).

Z výzkumu vyplývá, že nejvyšší motivací ke studiu doktorského studia je zájem o studium jako takové a dále, že se chtějí věnovat akademické kariéře (60,5 %). Další motivy, jako získání titulu a vyšší kvalifikace, uvedlo 18,5 % respondentů.

Graf č. 1.



Zdroj: Fischer et al., 2014, s. 12. Vlastní zpracování.

Vliv na motivaci doktorandů určuje obor vybraného doktorského programu. Např. studenti doktorských programů v oblasti práv v 80,8 % studují z důvodu kariéry v akademické oblasti a z důvodu zájmu o studium. Studenti z oborů zaměřených na uměleckou sféru v 31,1 % studují z důvodu dosažení vyššího vzdělání a z důvodu vyšší prestiže. Ze stejných motivů pokračují v doktorském studiu i doktorandi z pedagogických oborů v 26,3 % (Fischer et al., 2014, s. 12).

U otázky týkající se volby tématu u závěrečné práce v nadpoloviční většině (56,7 %) odpověděli, že si ji vybrali sami. Pouhá pětina (20,9 %) odpověděla, že téma si vybrat nemohli, rozhodl o tom školitel nebo katedra. 13,3 % studentů si vybrali téma z nabízených možností a 9,1 % se rozhodli pro jinou variantu (Fischer et al., 2014, s. 19).

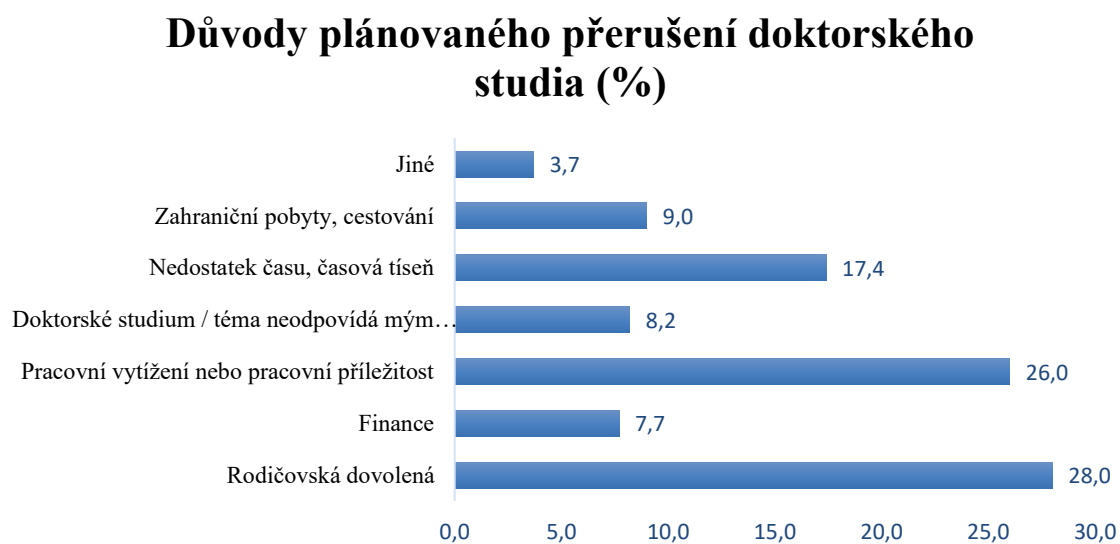
V otázce povinností spojených se studiem odpovídali respondenti v 84,6 % případech tak, že jsou srozumitelně formulovány, ale pouze 40,5 % se vyjádřilo, že jsou rovněž dodržovány. V dotazu, zda se tyto povinnosti mění během studia v 33,5 % odpověděli, že ke změnám nedochází, v 33,1 % se vyjádřili, že ke změně došlo, ale nijak výrazně to neovlivnilo jejich studium a 14,3 % odpovědělo, že se změnily významně (Fischer et al., 2014, s. 21-23).

U otázky ohledně školitele odpovídali respondenti v 53,5 % tak, že si nemohli vybrat školitele a byl jim přidělen katedrou, pouze v 10,6 % mohli tuto volbu ovlivnit. Spolupráci se školitelem hodnotili velmi pozitivně, v 52 % ji označili jako velmi pozitivní, ve 33,6 % jako vyhovující. Pouhých 11,9 % ji hodnotilo jako nedostatečnou nebo špatnou. U otázky ohledně stanovených nároků na školitele a jejich dodržování v 63,1 % respondenti odpověděli, že nároky jsou vytyčeny a zároveň dodržovány, 8,2 % odpovědělo, že nároky na školitele vytyčeny jsou, ale nejsou plněny, a 25 % z dotazovaných o takových požadavcích na školitele neví, ani doposud nevěděli, že existují (Fischer et al., 2014, s. 53-56).

U otázek týkajících se bariér, které vedou k plánovanému přerušení studia, doktorandi odpovídali v 66,2 % tak, že nepředpokládají, že by v budoucnosti studium přerušili. 23,7 % dotazovaných doktorandů si zatím není jisto, zda přeruší, a pouhých 10,1 % doktorandů uvažuje, že studium přeruší. Nejčastější bariérou, která vede k přerušení studia je volba mateřské dovolené a věnování se rodinným povinnostem (28,0 %). Dalším významným

uvedeným důvodem je časové vytížení a celkový nedostatek času (17,4 %) (Fischer et al., 2014, s. 26-27).

Graf č. 2



Zdroj: Fischer et al., 2014, s. 27. Vlastní zpracování

3 Motivace

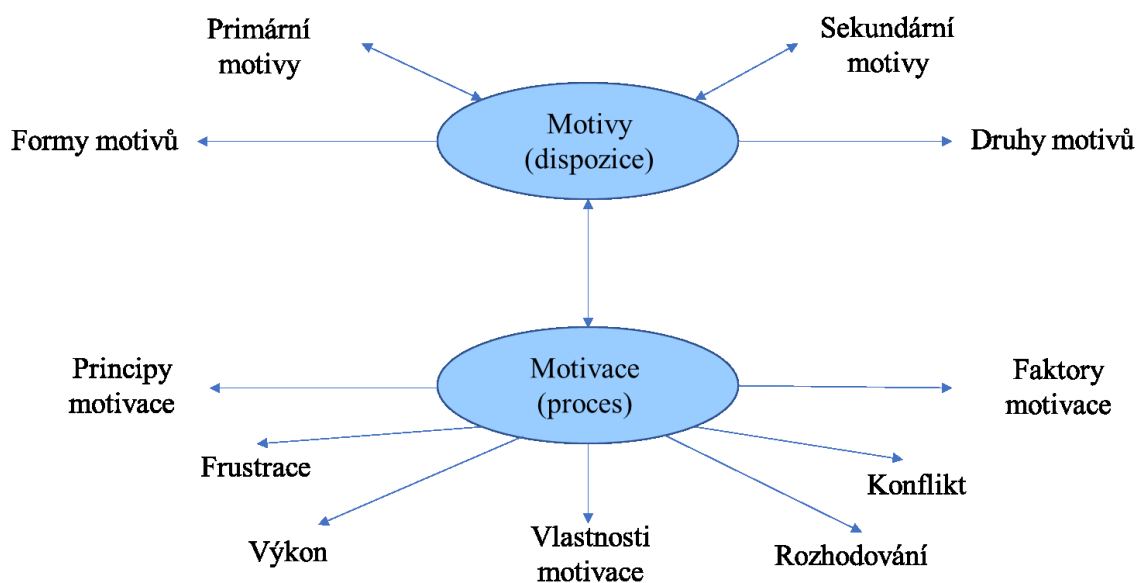
Základem motivace jsou motivy a jejich vzájemné působení. Při definování pojmu motivace, je důležité vysvětlit základ slova motiv, který pochází z latinského výrazu motus, neboli pohyb. Je možné říci, že se jedná o faktor, který způsobuje pohyb a činnost. V přeneseném významu se jedná o lokomoci ve fyzikálním prostoru, ale i v jeho duševní rovině, kdy dochází k aktivizaci myšlenek, přání nebo tužeb. Motiv je tedy možné vnímat jako vektor, který nám udává směr a podněcuje naši sílu. Často je tento výraz užíván i ve smyslu potřeby, pokud jedinec cítí nedostatek materiálního charakteru, ve smyslu pudu, pokud se jedná o biologickou oblast nebo jako zájem či postoj, pokud jde o vyjádření subjektivní, prožitkové stránky člověka (Říčan, 2007, s. 92).

Motiv představuje vědomé a nevědomé jednání, které je determinováno lidským chováním, jinak řečeno dispozicí lidského chování, vlastním pudem. Výsledným efektem je pak proces motivace (Nakonečný, 2009, s. 246). Pokud tedy motivaci vnímáme jako proces, základem a první částí daného cyklu je motiv, který spouští příslušné chování, a to nás dále vede k dosažení potřebného cíle. Po uspokojení dochází k odstranění motivu a proces motivace končí (Nakonečný, 1997, s. 37).

Mikuláščík (2007, s. 116) popisuje jako základ motivace popud, pohnutku, která vytváří energii k naší aktivizaci, a tuto aktivitu směřuje a cílí potřebným způsobem. Projevem motivačních předpokladů mohou být rozličné impulsy jako myšlenky, postoje, potřeby nebo záliby. Základem motivačních reakcí je tedy lidský pud, který se v rámci sociálního učení značně kultivuje a rozvíjí.

Projevy motivace je možné rozdělit do dvou základních úrovní. Na **objektivní proces**, který je založen na jedné straně na chování a na druhé straně na činorodosti a schopnosti vyvíjet jakoukoliv energii. Dále na **subjektivní proces**, který je založen v prvním případě na pudech a snaze a v druhém případě na vědomí a nevědomí. „*Motivace reprezentuje určitý systém orientace ve světě, neboť objekty vnějšího světa nabývají psychologického významu, pokud se vztahují k motivaci. Tento psychologický význam objektů vnějšího světa je dán vrozenou a získanou zkušeností a poukazuje na souvislosti motivace a učení*“ (Nakonečný, 1997, s. 15).

Obr. č. 1



Zdroj: Nakonečný, 1972, s. 13. Vlastní zpracování.

Podle Vágnerové (2004, s. 168) je motivace spojena s emočním impulsem, který signalizuje potřebný požadavek, stimuluje jednání a v rámci celého procesu dochází k uspokojení potřeby. Emoční prožitky, které mohou být jak pozitivní, tak negativní, vždy aktivizují činnost jedince, a ta vede k dosažení pozitivní skutečnosti. Na chování jedince mohou působit jak vědomé, tak nevědomé motivy, dokonce oba typy současně a vyvolávat tak potřebnou činnost a akci. Motivory tudíž určují směr, účinnost a délku trvání.

Motivací lidského jedince, jeho činností, ať už v osobním nebo v pracovním životě, je možné pochopit jako jednu z elementárních osobnostních substruktur, současně však i jako dynamickou část jeho osobnosti. Aktivování motivace u jedince je možné spustit na základě vědomých či nevědomých hybných sil a pohnutek. Pohnutky nebo motivy činnost člověka zaměřují daným směrem, aktivizují jeho činnost a tuto aktivitu neustále stimulují a udržují.

Základem motivace je skutečnost, že je aktivována ve třech úrovních současně:

- Rovina směru, která člověka v rámci motivace udržuje v určitém směru, zaměřuje jej a zároveň odvrací od skutečností, které ho odvádí od dané činnosti. Při prožívání jde o odpovědi na otázky: Chci to? Toužím po tom? Nezajímá mě to?

- Rovina intenzity, která u jedince udržuje potřebnou sílu, přizpůsobuje jeho energii, aby dosáhl potřebného cíle. V tomto ohledu se vyjadřuje ve smyslu: chci ..., docela chci ..., velmi bych chtěl
- Rovina vytrvalosti, jež je charakterizována mírou schopnosti v uskutečňování motivované činnosti, bez ohledu na problémy a překážky, které ho během celé činnosti potkávají. Při nezdarech a nejrůznějších překážkách, je možné pokračovat ve své činnosti, která je podnícena motivací, jen za vysoké perzistence, se stejnou intenzitou a v původně určeném směru (Bedrnová, Nový, 2007, s. 362-363).

Pojem motivace je velmi blízký dalšímu pojmu – aktivaci. Často bývají oba pojmy zaměňovány. Dochází k tomu z důvodu, že pokud vnímáme motivaci jako pohnutku k nějaké činnosti, tak v tomto směru je motivace vnímána nejednotně. Daleko častěji se setkáváme s vysvětlením motivace, která představuje skrytou činnost vedoucí k nárůstu nebo poklesu aktivity, aktivování sil, rozpořádání energie člověka, což vede k neklidu a porušení duševní rovnováhy. Pojem motivace od aktivace se tedy odlišuje až v okamžiku, kdy se do motivace zapojí osobnost jedince, získané zkušenosti, stupnice hodnot a získané kompetence. Vedlejším efektem bývá navození stresu, pocitu úzkosti a strachu (Hartl, 1999, s. 129).

Tureckiová (2004, s. 55) doplňuje, že „*motivace je vnitřním procesem, který vyjadřuje touhu a vůli(ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku*“.

Proces motivace je tedy dynamický, skrytý, podněcuje vzájemné vazby subjektu a okolí k vytváření napětí, koncentruje se a cílí na aktivity, které pak v konečné fázi vedou k vytyčenému cíli. Jedná se o vzájemný vztah faktorů, které podmiňují a determinují lidské chování v dané situaci (Palán, 2012, online).

A základem motivace je tedy motiv, pohnutka, důvod, proč jsme motivováni něco udělat. Motivace je pak síla, která vyvíjí danou činnost, udává jí směr, aktivuje potřebné chování, které nás vede k dosažení určitého cíle a získání zasloužené odměny, kdy odměna může, ale i nemusí vést k uspokojení (Armstrong, 2015, s. 217-218).

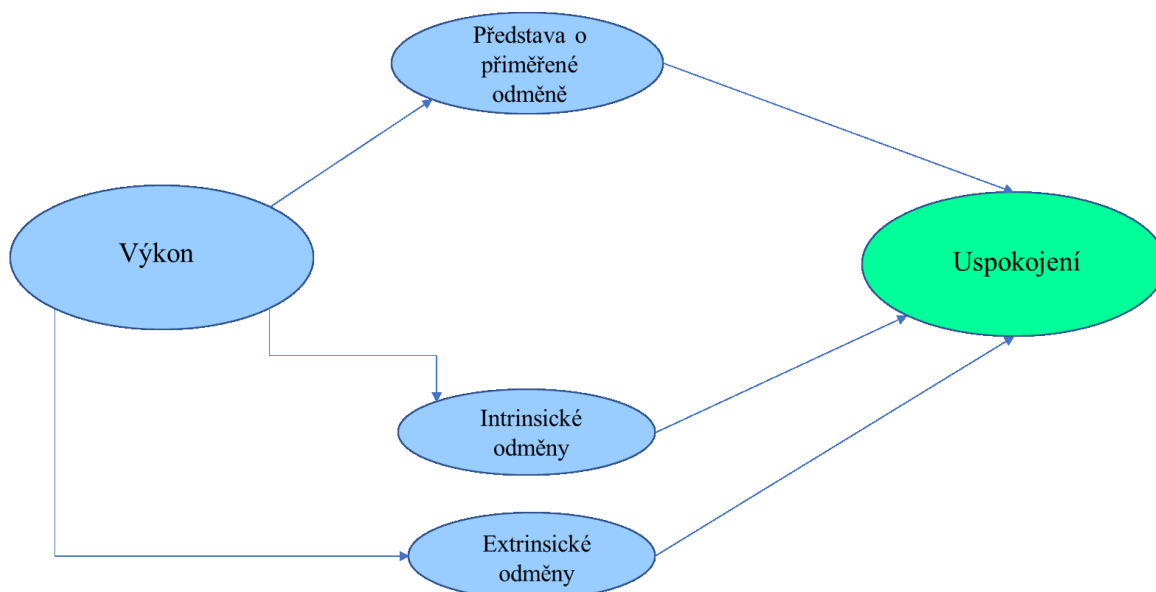
3.1 Vnitřní a vnější motivace

Průcha et al. (2013, s. 159) uvádí, že motivace je souhrn vnitřních a vnějších vlivů, které působí na lidské chování, aktivují jeho vnitřní energii a ovlivňují jeho chování určitým způsobem. Dále působí na průběh celé činnosti a vedou ho k dosažení výsledků. Poté analyzují své jednání, hodnotí dosažení výsledků nebo vyhodnocují důvody neúspěchu.

Nicméně rozdělení motivace podle Nakonečného (1996, s. 17) na vnitřní a vnější není zcela jednoznačné. Dle jeho pohledu jde vždy o proces, který čerpá jak z vnitřního, tak z vnějšího zdroje jedince, a který je ovlivňován spoustou okolností. Primárně vnitřní motivace, sloužící k uspokojení vnitřních potřeb, může být stejně tak vyvolána vnějšími vlivy, a přitom stále za stejného pocitu, který nás nutí tuto situaci řešit a uspokojit ji (např. hlad představuje vnitřní pocit, který nás vede k obstarání si jídla a uspokojení pocitu hladu, tak rovněž nedostatek financí, způsobený např. ztrátou zaměstnání, představuje primárně vnější vliv, způsobuje také hlad, tj. tentýž pocit, který je možný odstranit obstaráním si jídla a uspokojením stejného pocitu jako v předešlém případě). Totéž vnímá i obráceně, u vnější motivace, která nemusí bezpodmínečně navodit pocit uspokojení, pokud daný jedinec není správně naladěn.

Naproti tomu říká, že členění na vnitřní a vnější je možné použít u motivace v pracovním prostředí. V tomto smyslu rozlišujeme intrinsické motivy a extrinsické motivy práce, kdy práce samotná má svůj konkrétní smysl. Je potřeba se na tyto motivy dívat ze dvou úhlů, kdy práce slouží jako prostředek k uspokojení potřeb a z druhé strany, kdy působí danému subjektu potěšení a přináší mu pocit uspokojení. V tomto pojetí rozlišujeme mezi motivy, které přinášejí uspokojení v důsledku práce, a které jsou spojeny s dosahováním cílů, a mezi motivy, které přinášejí uspokojení při vykonávání práce jako takové. Příkladem vnějšího motivu je finanční ohodnocení, odměna, povýšení. Příkladem vnitřního motivu je pak dosažení pracovních znalostí, kompetencí, ale i dobrý pocit z práce, proces seberealizace (Nakonečný, 1992, s. 122-123).

Obr. č. 2



Zdroj: Nakonečný, 1992, s. 126. Vlastní zpracování.

Vnitřní motivace je ovlivňována faktory, které si lidé tvoří sami, nechávají se jimi ovlivňovat, aby se mohli nasměřovat za určitým cílem a přizpůsobit tomu své chování. Mezi tyto faktory patří např. pocit zodpovědnosti, díky němuž máme vše pod kontrolou a stále se koncentrujeme pouze na důležité věci. Dalším faktorem je pocit volnosti, autonomie, která nám umožňuje se zdokonalovat se a vyvíjet potřebné dovednosti, jež vedou k příležitostem a zajímavé práci, postupu v hierarchii pracovním nebo osobním. Vnitřní motivace, která ovlivňuje náš pracovní život, mívá dlouhodobý charakter, protože je naší součástí a vyplývá z našich vlastních potřeb a přání (Armstrong, 2007, s. 221).

Vnější motivace je ovlivňována faktory z vnějšího prostředí a vede k motivování lidí, aby vykonávali to, co je potřeba. Jsou při ní používány prvky jako finanční odměna, povýšení v pracovním zařazení, pochvala. Na druhé straně se používají i tresty, lidé jsou kritizováni, nejsou jim přiznány odměny, jsou postiženi snižováním platu. Vnější motivátory nepůsobí dlouhodobě, nicméně v krátkodobém horizontu mívají výrazný účinek (Armstrong, 2007, str. 221).

Na základě výzkumu provedeného Rabušicovou a Rabušicem (2008, s. 101) v roce 2005 je možné pochopit rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací. Výzkum se týkal dospělých ve formálním studiu, v dalším vzdělávání, kdy 12 % respondentů uvedlo, že studuje na základě požadavku ze strany zaměstnavatele, 4 % dotázaných uvedla, že se vrátili ke studiu na základě podnětu lidí ze svého okolí. V konečném součtu se jedná o 16 % respondentů, kteří se vrátili do formálního studia na základě vnější motivace. Naproti tomu 25 % dotazovaných studuje z důvodu osobního rozvoje, 53 % z důvodu lepšího kariérního postavení a 6 % z jiného důvodu. 84 % respondentů reprezentuje motivaci vnitřní. A dále uvádějí, že pouze 16 % dotazovaných vnější motivaci udávají jako základní faktor, který rozhodl při vstupu do dalšího formálního studia.

3.1.1 Druhy vnitřní a vnější motivace

Pokud se zaměříme na rozdělení vnitřní motivace dle typu, tak autoři Deci a Ryan (2000, s. 232) uvádějí, že existuje jen jedna taková, a tou je vnitřní regulace. Vysvětlují, že vnitřní regulace se vztahuje k sebe-motivaci a sebeurčení, je řízená potěšením, zájmem, uspokojením a vztahuje se k vlastní činnosti, kterou osoba vykonává. Vnitřní regulace se objeví ve chvíli, kdy je osoba motivována k činnosti založené na osobním zájmu, potěšení nebo uspokojení ze samotné činnosti. V tomto okamžiku je daná osoba motivovaná a odhodlaná vykonávat konkrétní činnost a neexistují žádné externí vlivy, které by tuto motivaci narušily. Cardona (2013, s. 41) vysvětluje tento typ motivace u doktorského studia na skutečnosti, že studenti mohou tento typ studia studovat čistě pro radost, ze zvědavosti nebo z důvodu osobního zájmu.

Na základě studie na Michiganské univerzitě, která byla zaměřena na studenty doktorského programu, Cardona (2013, s. 89-90) uvádí, že studenti antropologie, politických věd a psychologie se věnují tomuto typu studia na základě osobního zájmu.

Co se týká vnější motivace, Deci a Ryan (2000, s. 232) uvádějí, že existují různé druhy, jako například: a) vnější regulace, b) plánovaná regulace, c) identifikovaná regulace a d) integrovaná regulace. Jedná se především o chování, ve kterém je vystupování

jednotlivce ovládáno vnějšími podmínkami. Jinak řečeno je toto chování podmiňováno hmatatelnými odměnami nebo tresty. Například, když se jedná o studium na zkoušku, kdy se daný člověk snaží zabránit nespokojenosti ze strany rodičů, která může vést až k trestům. Co se týče doktorských studií Earl-Novell (2006, s. 47) vysvětluje, že vnější regulaci je možné spatřovat v doktorského studiu, které je založeno na základě očekávání jiných, kteří nemají zájem stát se doktorandem ani získat titul Ph.D. Zajímavé je, že Cardona (2013, s. 108) ve svém výzkumu uvádí důkazy o tomto typu regulace a specifikuje je na příkladu rodičů, kteří očekávali, že jejich děti dokončí tento typ programu.

Pokud hovoříme o plánované regulaci, Deci a Ryan (2000, s. 236) uvádějí, že se jedná o situaci, ve které studující osoba dodržuje regulační proces, se kterým se neztotožňuje a nepřijímá ho jako svůj vlastní. Příklad tohoto typu uvádí ve svém výzkumu Cardona (2013, s. 108), kdy se doktorand neochotně řídí pokyny, které vedou ke spokojenosti školitele nebo dizertační komise, nikoliv ke spokojenosti daného studenta. Cardona (2013, s. 108) uvádí další příklady tohoto typu regulace jako je strach ze selhání u obhajoby disertační práce, který vede k vyhýbání se této skutečnosti nebo přepisování disertační práce, které má za následek stejný efekt jako v předchozím případě.

V případě identifikované regulace Deci a Ryan (2000, s. 236) zdůrazňují skutečnost, že zahrnuje uznání a přijetí základní hodnoty chování. Například osoba, která si uvědomí význam pravidelného cvičení a plynoucí prospěch z této činnosti pro své zdraví, dobrovolně více cvičí. Cardona (2013, s. 45) spojuje tento typ regulace u doktorského studia na příkladu identifikované regulace, kdy obhajoba disertační práce je vnímána jako osobně důležitá. Jinými slovy, student je ochoten ztotožnit se s regulačním procesem v okamžiku, když považuje obhajobu disertační práce za osobně důležitou.

Pokud jde o integrovanou regulaci, Deci a Ryan (2000, str. 236) uvádějí, že se jedná o integraci myšlenek a akcí za účelem vytvoření sjednoceného samoregulačního chování. Jinými slovy přijímá důležitost připisovanou cíli. Jako příklad je možné uvést situaci, kdy si daná osoba uvědomuje důležitost školních úkolů a dává této činnosti přednost před zábavou a trávením času s přáteli. Cardona (2013, s. 45) uvádí, že integrovaná regulace během doktorských studií vyžaduje přiznání si důležitosti jako je dokončení studia a absolvování potřebných kurzů. Pokud se student ztotožní se svou identitou studujícího,

je pravděpodobné, že dokončí průběh kurzu a dává této skutečnosti přednost před přáteli a zábavou.

3.2 Motivace ve vztahu ke vzdělávajícímu se dospělému

„Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutka jeho jednání a prožívání. Motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka“ (Beneš, 2003, s. 131).

Pro učení a vzdělávání je nejhodnotnější motivace vnitřní, která vychází z vlastní pohnutky dopracovat se k vytouženému cíli, což v člověku vyvolává příjemné pocity a očekávání. Dospělý se tedy bude věnovat učení jen za předpokladu, že výsledek této činnosti mu přináší značný význam a výsledek. Jinak této činnosti nevěnuje čas a neprojevuje snahu ani námahu, protože i pro člověka, který je nadaný a inteligentní, představuje učení těžkou prací (Hartl, 1999, s. 134).

Je důležité poukázat na skutečnost, že učení u dospělých lidí probíhá z důvodu řešení konkrétních slabin a problémů, nikoliv s cílem uspokojit poznávací zájmy. Na základě výzkumů, které byly provedeny v různých částech světa a v odlišných kulturních podmínkách, byly vytypovány základní motivy, které mají rozhodující vliv účasti v dalším vzdělávání:

- Sociální kontakt, kdy se dospělí snaží o navázání nových kontaktů, hledají pochopení u lidí s podobnými zájmy, hledají svou vlastní cestu, snaží se o zlepšení vlastní sociální pozice.
- Sociální impulsy, kdy se dospělí snaží najít prostředí, které je mu z nějakého důvodu blízké a nemá vazby na problémy a rutinu každodenního života.
- Pracovní důvody, které jsou vedeny ambicemi k získání lepšího pracovního místa nebo jako nutnost k udržení stávajícího.

- Vnější očekávání, které je založeno na tlaku ze strany zaměstnavatele, na doporučení známých, přátel, rodinných příslušníků.
- Politické důvody (Beneš, 2003, s. 134).

Vzhledem k tomu, že učení a vzdělávání dospělého přímo souvisí s jeho profesním životem, je specifikace motivů založena na hledání a osvojování nových vědomostí a znalostí. Tato potřeba přímo souvisí s jeho společenskými a pracovními aktivitami a je formulována na kritickém přístupu k sobě samému, zhodnocením svých kvalit a nedostatků a jeho vlastních požadavků na vědomosti a kompetence. V ten okamžik je dospělý člověk stimulován k získání vyšších a hlubších znalostí a věnuje se vlastnímu rozvoji. Učení u dospělého člověka je založeno na neustálém procesu zdokonalování a prohlubování již získaného vzdělání a osvojování si stále nových a inovativnějších informací (Mužík, 2005, s. 12).

Cílem dospělého člověka v rámci vzdělávání je dosahování výsledků, zvyšování kvalifikace, tedy atributy, kterých se snaží dosáhnout. Z toho důvodu je ochoten zaměřit své úsilí na danou věc a dosáhnout tak patřičného cíle. Důležitým faktorem, který jeho motivaci ovlivňuje, je odměna, kterou jedinec očekává, pokud se bude vzdělávat. Na samotnou motivaci vzdělávání dospělých mají vliv vnější a vnitřní faktory. Mezi něž patří okolí daného jedince, politické názory, vztahy na společenské úrovni, pracovní zařazení, ambice spojené s profesní dráhou, soukromý život a rodinné vazby či dosažený stupeň vzdělání. Mezi čistě vnitřní faktory patří zájem o prohlubování znalostí, charakter osobnosti nebo uvědomování si vlastních hodnot. (Zormanová, 2017, s. 47).

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 97-98) uvádějí, že „*vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná. Oproti tomu vnější motivace bývá chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, aniž by to bylo jeho osobní přání*“.

Ačkoli mohou vnější a vnitřní motivace působit protichůdně, v tomto případě může vnější motivace zcela potlačit motivaci vnitřní. Proto je důležité, aby v oblasti vzdělávání působily motivace současně. Je klíčové, aby tlak ze strany zaměstnavatele jako vnější motiv, nezničil

vlastní pohnutku učit se a vzdělávat, což by jinak danému jedinci působilo radost (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 98).

Motivy, které vedou dospělé k dalšímu vzdělávání, zkoumali v rámci výzkumu Rabušicová, Rabušic (2008, s. 50) a uvádějí, že 17 % respondentů jako svůj motiv uvedli, že studovat začali na základě požadavku zaměstnavatele. Dalších 23 % respondentů uvedli svůj motiv jako přání se osobnostně rozvíjet. 53 % respondentů uvedlo, že motivem, proč se vrátili ke studiu, byla snaha o lepší uplatnění a pracovní postup. Zajímavostí pak je, že z důvodu pracovních a kariérních se vraceli do vzdělávání respondenti ve věku do 35 let. To znamená, že se jedná o skupinu lidí, která po roce 1989, který znamenal významnou změnu v životě nás všech, byla ve věku 20 let a méně. Naopak respondenti, kteří dosáhli v roce 1989 věku 20 až 40 let, se vraceli do školy z důvodu osobního rozvoje.

4 Bariéry

Kromě vlivu motivace, který se výraznou měrou podílí na vzdělávání a zájmu o další vzdělávání, je potřeba věnovat pozornost i bariérám, které brání skutečnosti, aby se dospělí s úspěchem věnovali rozšiřování znalostí a zvyšování dosaženého vzdělání. Zormanová (2017, s. 48) mezi bariéry uvádí: „*tradiční vnímání vzdělání jako vzdělání dětí a mládeže, starší generace se účastní celoživotního vzdělávání méně než ty mladší. Lidé s nižším vzděláním se účastní celoživotního vzdělávání méně než lidé s vyšším vzděláním. Dostupnost celoživotního vzdělávání se nacházejí především ve větších městech*“. Dalšími bariérami při účasti na celoživotním vzdělávání mohou být rodinné nebo pracovní povinnosti, finanční možnosti při dostupnosti požadovaných vzdělávacích aktivit a v neposlední řadě i zdravotní problémy. Odvolává na Svatošovou (In: Zormanová, 2017, s. 48), která vymezuje vnější a vnitřní překážky v dalším vzdělávání. Vnitřní bariéry spatřuje v nedostatku sebevědomí dané osobnosti, příliš velké časové vytížení způsobené např. pracovními povinnostmi, stres a neschopnost vlastní motivace, zdravotní problémy a všechny negativní aspekty, které člověka ovlivňují v jeho pracovním či osobním životě. Vnější bariéry spatřuje v nedostatečné informovanosti o možnostech dalšího vzdělávání, upozorňuje na vliv okolí, které nás do značné míry formuje a dále poukazuje na nedostatek snahy a touhy úspěšně něco změnit.

Bariéru je možné definovat jako překážku, která nám brání překročit hranice mezi dvěma oblastmi. Jedná se o vnitřní konflikt, zábranu na úrovni společenské normy, pravidel, které běžně akceptujeme, mnohdy se vytváří na základě špatné předchozí zkušenosti, nicméně nám znemožňuje běžnou reakci či spontánní chování (Hartl, 1993, s. 23)

Během života si každý člověk buduje vlastní bariéry, které mu brání v úspěšném zakončení započatých činností. Bariéry ve vzdělávání dospělých je možné kategorizovat do následujících úrovní:

- Potřeba dokonalosti - dospělý člověk, který v životě již něčeho dosáhl, se mnohdy obává o ztrátu prestiže, poškození vnímání vlastní autority. Vzdělaní lidé prožívají obavy ze selhání, obtížně si připouští, že by mohli chybovat, nebo že by někdo mohl být lepší, ačkoliv se jedná o vzdělávání nebo učení.

- Negativní zkušenost - tato zkušenost je spojena s opakovanými neúspěchy z minulosti. Mnohdy tyto bariéry vznikají již během počátečního vzdělávání a člověk je jimi ovlivňován během celého života. Z toho důvodu je negativně limitován při dalších úvahách a v realizaci vzdělávání.
- Nevhodná výzva – bariéra, která dospělému brání přistoupit k učení efektivně, se snahou naučit se nové věci a získat nové poznatky. Mnohdy cítí, že je daný úkol nad jejich síly a nemá odvahu tuto bariéru překonat (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 110).

Barták (2003, s. 19-23) definuje bariéry ve 4 úrovních:

- Bariéra na straně vnímání, která brání jedinci analyzovat a vnímat důležité informace, potřebné k řešení situací a úkolů. Neschopnost vnímání ovlivňuje u dospělého jedince ve vzdělávání vymezit a definovat problém, neschopnost dívat se na situace s nadhledem a zároveň vnímat důležité detaily. Dospělý často přistupuje ke vzdělávání s určitým stupněm vzdělání, a tudíž má pocit, že k dané problematice zná veškeré kontexty a nepoužívá smyslové vjemy v potřebné koncentraci.
- Kulturní bariéra, která dospělému brání se chovat přirozeně. Díky věku a zkušenostem dospělý často hledá svou roli ve společnosti, která ho nutí se za každé situace chovat určitým způsobem. Mnohdy z toho důvodu vznikají největší bariéry při tvrzení zažitých dogmat, kdy dospělý není ochoten rozvíjet danou myšlenku a spoluutvářet nový náhled nad diskutovaným problémem. Často se jedná o předsudky, které mu brání v rozvoji vlastního názoru.
- Bariéry v pracovním prostředí, které působí rušivě z mnoha důvodů. Významně se na této bariéře podílí nedůvěra a neochota spolupracovat mezi pracovníky, neosobní vztah s nadřízeným, nebo téměř žádná podpora ze strany vedoucích k rozvoji zaměstnanců. Projevují se zde vlastní nedostatky, jako konzervativní přístupy, neochota pomáhat, ignorace.

- Intelektuální a výrazové bariéry, které brání člověku využívat komunikaci ke zdárným řešením problémů, ke vhodnému a přesnému vyjadřování. Člověku chybí nadhled, informace, schopnost argumentace na základě znalostí.
- Emoční bariéry, které člověka ovlivňují pocitově a nedovolují mu tyto bariéry překonat. Jedná se o strach z chybování, strach ze selhání, neschopnost reagovat na změny, neschopnost tolerance.

4.1 Bariéry ve výzkumných šetřeních

Bariérou je v obecném pojetí myšlena překážka, hranice, jejíž zdolání přináší změnu okolností a daných jevů (Ilustrovaná encyklopedie, 1995, s. 111). Bariéry jsou součástí celého našeho života, setkáváme se s nimi v pracovním životě, v personálních vztazích, ve vzdělávání.

Většina výzkumů na toto téma se odkazuje na členění bariér dle Cross (In: Rabušicová a Rabušic, 2018, s. 98) a dělí je do tří skupin:

- Situační bariéry, které ovlivňují jedince v daný okamžik. Týkají se většinou finančních prostředků, potřebného času, komplikované situace s dopravou do místa vzdělávání.
- Institucionální bariéry, které jsou způsobené organizací, která program vzdělávání nabízí. V mnoha případech se týká především oborů, které nejsou pro dospělé jedince dostatečně přínosné a zajímavé. Dále časová dimenze, která je důležitým faktorem pro pracující dospělé.
- Osobnostní bariéry, které se týkají postojů a vnímání sebe samého. Dospělí jsou specifická skupina ve vzdělávání a jsou limitováni vlastním sebevědomím, pocity spojenými s věkem, dostatkem energie na studium.

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 105) pak ve svém výzkumu bariéry člení na vnitřní a vnější. Vnitřní bariéry popisují jako osobnostní, odvolávající se na tradiční model, že člověk se má vzdělávat pouze v mládí. Dále poukazují na typickou vlastnost české populace, která je přesvědčena o svém dostatečném vzdělání, jež není již potřeba dále prohlubovat. S tím je spojen i nezájem o další rozvoj, obzvlášť ve formálním vzdělávání. Mnohdy je to způsobené předchozími špatnými zkušenostmi.

Vnější bariéry popisují jako situační, kterým připisují nedostatek informovanosti, impulzů a nedostatečné nabídky vzdělávání v tomto sektoru, a které tak způsobují bariéry pro vstup do dalšího formálního vzdělávání.

Kalenda a Kočvarová (2016, s. 74) rovněž uvádějí, že odborná literatura navazuje na klíčovou práci Patricie Cross z roku 1981 (In: Kalenda a Kočvarová, 2016, s. 72), kde jsou bariéry rozděleny na situační, institucionální a dispoziční, nazývány rovněž jako osobnostními. Na základě výzkumů vyplývá, že nejčastějšími bariérami z hlediska četnosti výskytu v celoživotním vzdělávání jsou uváděny překážky situační a institucionální. Všem výzkumům pak dominuje jako hlavní bariéra k dalšímu vzdělávání zejména nedostatek času. Z průzkumů IALS a dalších vyplývá, že se tento důvod objevuje v nadpoloviční většině všech dotazovaných. Nicméně další výzkumy poukazují také na skutečnost, že výraznou měrou lze tyto bariéry ovlivnit, pokud jsou v dané zemi nastaveny systémy pro další či celoživotní vzdělávání. Zmiňují severské země Evropy, které se této oblasti věnují již od druhé poloviny 20. století a výsledky zatím ukazují vyšší míru účasti, i když největší bariéra je stále shodná a nedostatek času stále v hojné míře i zde ovlivňuje úspěšnost při celkovém absolvování další vzdělávání.

Kalenda a Kočvarová (2016, s. 74-75) uskutečnili v roce 2015 rozsáhlý výzkum, který navazuje na výzkumné šetření Rabušicové a Rabušice z roku 2005 a doplnili ho vlastním šetřením v oblasti vnímání bariér v dalším vzdělávání dospělých. Z výzkumu vyplývá, že *„v současnosti vzdělávacím bariérám v ČR nedominuje jeden typ, ale všechny tři formy bariér zde mají poměrně vysoké zastoupení. V každém typu bariér se totiž nalézají alespoň jedna překážka, kterou pocítuje zhruba polovina a více respondentů“* (Kalenda a Kočvarová, 2016, s. 76). K největším rozdílům došlo v oblasti institucionálních bariér, které oproti roku 2005 vykazují nejvyšší nárůst ve vnímání překážek v rámci dalšího vzdělávání dospělých.

Situační bariéry vykazují mírný nárůst, nedostatek času a nedostatek financí jsou stále nejvýznamnější překážkou, kterou uvedla nadpoloviční většina respondentů. Dispoziční bariéry zůstávají ve srovnání s rokem 2005 beze změn, stále mezi respondenty panuje názor, že nevidí smysl v dalším vzdělávání. Toto tvrzení je podloženo přesvědčením, že získané kompetence jim nijak nezlepší jejich pozici na pracovním trhu. Kalenda a Kočvarová si vysvětlují nízkou smysluplnost v dalším vzdělávání na základě závěrů OECD 2015 Česká republika v tom, že 91 % pracujících jedinců je vázána smlouvou na dobu neurčitou, díky níž cítí výraznou jistotu zaměstnání, a tudíž je nic nenutí k dalšímu vzdělávání, zvyšování znalostí a dovedností (Kalenda a Kočvarová, 2016, s. 77-79).

Z výzkumů, které byly provedeny v rámci doktorandských programů, uvádějí Jacks et al. (1983), Heiss (1970) a Bowen a Rudenstine (1993) podrobnější klasifikaci bariér, kterou specifikují blíže jako: a) bariéry související s oborem studia, b) bariéry související se vztahy, c) bariéry spojené se socializací, d) bariéry související s disertační prací, e) bariéry související s financováním a f) rodinné a osobní bariéry.

Bariéry související s oborem studia vyplývají ze studie Heiss (1970, s. 158), která poukazuje na skutečnost, že u postgraduálních studentů existují překážky, jako je ztráta zájmu o obor, rozčarování z práce související s Ph.D. a ztráta zájmu o studium. Toto tvrzení potvrzuje na základě výzkumu, ze kterého vyplývá, že 25 % studentů, kteří nedokončili program, připisovalo jejich neúspěch ztrátě zájmu o daný obor, 45 % studentů přisuzovalo svůj neúspěch deziluzi s prací související s Ph.D. a dalších 40 % studentů uvedlo, že jsou unaveni ze studia (Heiss, 1970, s. 212).

Bariéry souvisejících se vztahy vyplývají ze studií autorů Jacks et al. (1983) a Heiss (1970). Jacks et al. (1983, s. 78) vnímají jako důležitou překážku při studiu doktorských programů špatný vztah se školitelem nebo finančním sponzorem a dokládají to na základě výzkumu, ze kterého vyplývá, že 44 % studentů opustilo program kvůli špatnému pracovnímu vztahu se školitelem. Heiss (1970, s. 230) tuto oblast doplňuje o nedostatek zájmu fakulty o studenty, což deklaruje zjištěním, že více než čtvrtina (26 %) studentů si stěžovalo na nedostatek zájmu fakulty o ně.

Bariéry spojené se socializací vyplývají ze studie Bowen a Rudenstine (1993, s. 170), která uvádí, že jedním z faktorů, který ovlivňuje úspěšné dokončení doktorského studia, je izolace.

Stav osamělosti, kterou připisují fázi, ke které dochází při nespolupráci a izolování se od okolí při psaní disertační práce.

Bariéry souvisejících s disertační prací vyplývají rovněž ze studie Bowen a Rudenstina (1993, s. 182), která uvádí u této překážky následující etapy: a) výběr vhodného tématu disertační práce, b) rozsáhlá archivace nebo práce v terénu během fáze sběru dat v disertačním procesu, c) problémy související s dohledem nad disertační prací. V rámci své studie vysvětlují, že výběr vhodného tématu disertační práce může určitým studentům nějakou dobu trvat. Fáze sběru dat může vyžadovat rozsáhlou terénní práci, která se uskutečňuje mimo univerzitu. Téma disertační práce se může rozrůst natolik, že se stává tématem pro další práci. A nakonec i rozdílná očekávání studenta a školitele, mohou vést k nepravidelného kontaktu a nedostupnosti školitele.

Bariéry související s financováním vyplývají ze studie Jacks et al. (1983, s. 80), která uvádí, že finanční potíže způsobené nedostatkem finančních prostředků jsou pro studenty faktorem pro ukončení doktorského studia. Toto tvrzení dokládají výsledky výzkumu, kdy 44 % studentů mělo v průběhu studia finanční potíže a tuto skutečnost uvádějí jako bariéru, která značnou měrou ovlivňuje zdárné dokončení doktorského studia.

Bariéry týkající se rodiny a osobního života vyplývají ze studie Jacks et al. (1983, s. 80), která poukazuje na skutečnost, že rodinné požadavky, jako je čas na rodičovství, jsou během studií bariérou a dokládají to na základě výsledků, že až 24 % studentů řešili během doktorského programu rodinné povinnosti.

5 Výzkumná část

V rámci diplomové práce bylo použito kvantitativní a deskriptivní výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na motiv, motivaci a bariéry v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu.

Cíl práce

Cílem práce je zjistit, jaký byl prvotní motiv ke studiu doktorského programu a jaké jsou typy motivací a bariér v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu.

Z cíle práce vyplývají i výzkumné otázky, které jsou formulovány tak, aby v závěru bylo možné konstatovat, jaké motivy vedou studenty k návratu ke studiu po určité časové pauze a dále shrnout hlavní aspekty, které ovlivňují motivaci dospělých v účasti na dalším vzdělávání tohoto stupně vzdělání. Rovněž zjistit bariéry, které brání v samotné účasti na dalším vzdělávání nebo na úspěšném zakončení dalšího vzdělávání doktorského studia.

Výzkumné otázky

- Jaký byl hlavní motiv ke studiu doktorského studia?
- Jaké jsou typy motivace v dalším vzdělávání v doktorském studiu?
- Jaké jsou typy bariér v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu?

Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně ze studentů Ph.D. programu na Masarykově univerzitě napříč obory a osloveno bylo 1062 studujících. Návratnost dotazníku byla ve výši 15,6 %, 82 doktorandů splnilo podmínky pro zařazení do výzkumného šetření. Kritéria pro zařazení do studie byla následující: a) v současné době studuje Ph.D. program; b) minimálně 1 rok pauza po ukončení sekundárního stupně vzdělání nebo pauza během terciárního stupně vzdělání; Tato podmínka byla zásadní pro dané výzkumné šetření,

aby bylo možné zajistit vzorek respondentů, kteří splňují podmínku dalšího vzdělávání dospělých. Vzorek tvořilo 55,26 % žen a 44,74 % mužů.

Průměrný věk účastníků byl 34,21 let. ($s = 7,88$, $s^2 = 62,11$). Nejmladšímu z nich bylo 25 let a nejstaršímu 60 let. Respondenti byly v průměru studenty 3. ročníku ($s = 2,08$, $s^2 = 4,34$). Zajímavostí pak je skutečnost, že ve výsledném vzorku se objevili studenti, kteří právě začali studovat, tak studenti, kteří doktorský program studují již 8 let.

Vzhledem k oblasti specializace většina respondentů (41,18 %) studovala Ph.D. v oboru přírodních věd. Naproti tomu pouhých 4,41 % dotázaných studovalo doktorské studium v oblasti informatiky. Ostatní účastníci studovali pedagogické obory (27,94 %), humanitní vědy (20,59 %) a právo (5,88 %).

Ohledně národnosti účastníků většina (78,95 %) pocházela z České republiky, 17,11 % respondentů bylo ze Slovenska a dalších zemí (3,95 %).

Výzkumný nástroj

Pro potřeby výzkumného šetření byl vytvořen dotazník založený na Cardonových (2013) poznatcích o motivaci k doktorskému studiu, dále na základě zjištění Jacks et al. (1983), Heiss (1970) a Bowen a Rudenstine (1993) o překážkách pro dokončení doktorského studia a na vybraných otázkách, které byly použity ve výzkumném šetření projektu IPN KREDO, přímo v šetření Doktorandí 2014, jejichž výsledky byly popisovány v teoretické části.

Dotazníkové šetření bylo koncipováno metodou CAWI, formou webového dotazníku z důvodu vyšší validity, možnosti využití nabízeného grafického zpracování a časového komfortu, který dotazovaným poskytuje tato forma dotazování.

Dotazníkové šetření obsahovalo celkem 95 otázek, 14 otevřených, 72 uzavřených a 9 otázek socioekonomického charakteru.

Popis sběru dat

Online dotazník byl rozeslán na přelomu května a června 2020 mezi doktorandy Masarykovy univerzity. V úvodu byli respondenti požádáni o souhlas s vyplněním dotazníku a s možností využití dat pro účely diplomové práce. Informace byly poté vloženy do Statistického softwaru pro sociální vědy (SPSS), kde byla provedena analýza dat, která spočívala v popisu trendů a výsledků výzkumného šetření. Přestože chyběly některé údaje, nedošlo k imputaci informací a hodnoty z dotazníkového šetření byly použity v celé šíři.

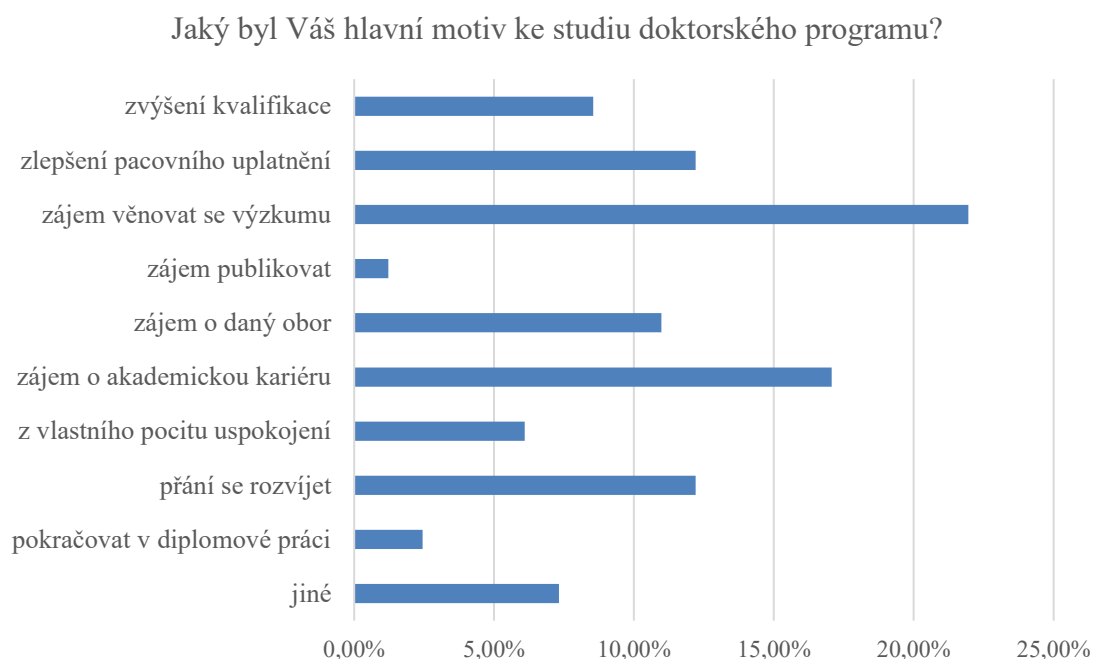
5.1 Výsledky dotazníkového šetření

Z 1062 oslovených doktorandů vyplnilo dotazníkové otázky a zaslalo zpět 166 respondentů. Nejdůležitější kritérium, které bylo definováno již v úvodu, bylo splnění nejméně roční pauzy po ukončeném středoškolském vzdělání nebo pauzy během terciárního vzdělávání, kdy tuto podmínku splnilo pouze 82 účastníků. Jinými slovy, 49,40 % ze 166 respondentů splnilo podmínku dalšího vzdělávání, a tudíž mohli být zařazeni do výzkumného šetření.

5.1.1 Dotazníkové šetření v rámci motivace

Jako hlavní motiv ke studiu doktorského programu uvedlo 21,95 % respondentů zájem věnovat se výzkumu. Naproti tomu nejméně respondentů (1,22 %) uvedlo jako hlavní motiv zájem o publikování článků. Dalším důležitým motivem, a to u 17,07 % respondentů, je zájem o akademickou kariéru.

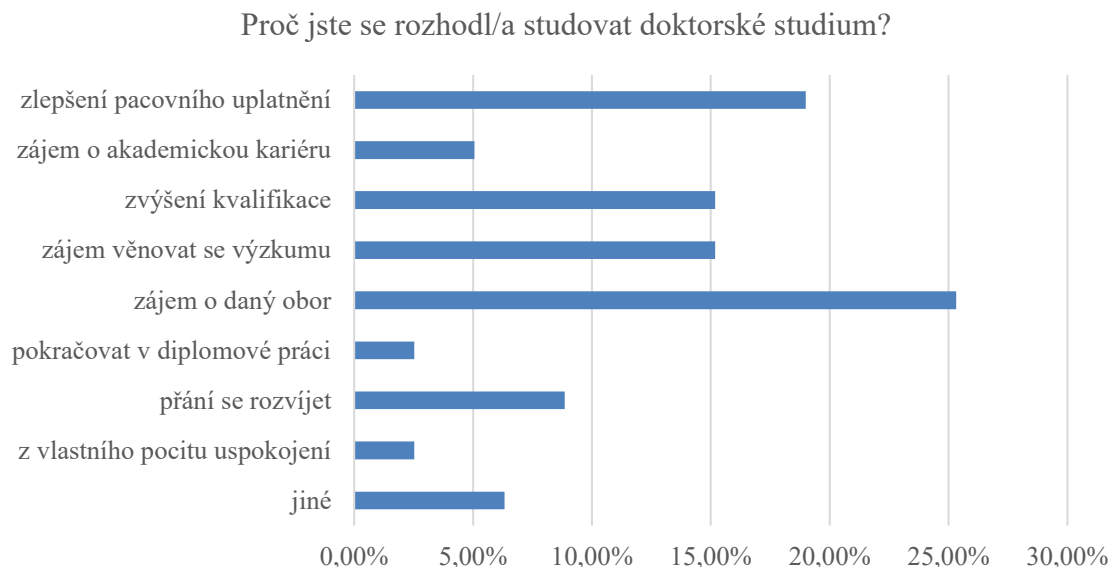
Graf. č. 3 Vlastní zpracování



Ohledně způsobu získání informací o doktorských studiích 25,61 % účastníků uvedlo, že je získali od svého současného školitele, 21,95 % dotazovaných získalo informaci o studiu od jiných studentů doktorského programu, 7,32 % od jiných osob z katedry, 4,88 % účastníků získalo informace od svých zaměstnavatelů a velká část respondentů (40,24 %) uvedla jiný zdroj.

Co se týká rozhodnutí studovat doktorský program většina vzorku (25,32 %) uvedla, že je to z důvodu zájmu o obor. 18,99 % vzorku uvedlo jako důvod zlepšení pracovních příležitostí. Menšina vzorku 2,53 % uvedla důvod pokračovat v tématu své diplomové práce. Podobně 2,53 % vzorku uvedlo, že to bylo způsobeno z vlastního pocitu uspokojení.

Graf č. 4 Vlastní zpracování



Dále byli respondenti dotazováni na informovanost ohledně přijímacích podmínek na doktorské studium. Výsledky ukázaly, že většina účastníků (58,54 %) považují povědomí o doktorském studiu za vynikající, 36,59 % účastníků za celkem dobré, zatímco 3,66 % za spíše špatné a 1,22 % za velmi špatné.

Ohledně obtížnosti přijímacího řízení na doktorské studium výsledky ukazují, že většina účastníků (36,59 %) vnímá náročnost u přijímacích zkoušek jako vysokou, 9,76 % dokonce jako velmi vysokou. Naproti tomu je ale i velká část respondentů (28,05 %), kteří považují úroveň přijímacího řízení za nízkou a 12,20 % respondentů dokonce za velmi nízkou. Zbývající část respondentů (13,41 %) toto nedokázala objektivně posoudit. Objektivnost u přijímacího řízení vnímají účastníci velmi pozitivně (64,64 %), pouhých 13,41 % jako nízkou a 21,95 % neumělo tuto skutečnost posoudit.

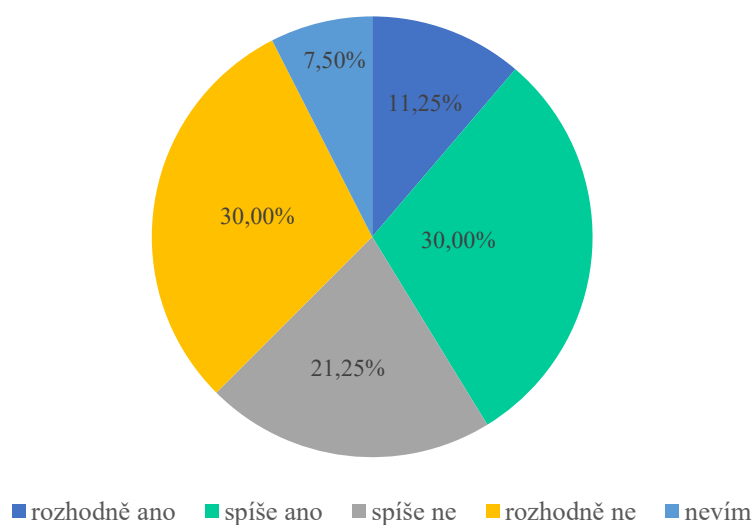
V otázce nastavených programů a oborů doktorského studia 62,19 % respondentů vnímá systém pozitivně a dobře nastavený, 30,49 % jako nevhodně a nedostatečně nastavený, 7,32 % nedokázalo tuto otázku posoudit.

V otázce, zda plánují přerušit studium, výsledky ukázaly, že většina z nich (60 % vzorku) neplánuje přerušit studium. 17,50 % vzorku má v úmyslu přerušit své studie a 22,50 % si zatím není jisto.

Při dotazování, jak vnímají doktorandi své šance na úspěšné zakončení studia, byly odpovědi v nadpoloviční většině pozitivní. 20,51 % vidí své šance jako velmi vysoké, 58,97 % jako vysoké. Pouhých 6,41 % respondentů uvedlo, že jsou jejich šance nízké a 14,10 % tuto situaci nedokázali posoudit. V rámci ukončení studia byla respondentům položena otázka, zda dokončí studium ve standardní délce. Překvapivě 30 % respondentů uvedlo rozhodně ne a 21,25 spíše ne. Rozhodně ano uvedlo 11,25 % a spíše ano 30 %, tedy méně, než polovina studentů očekává prodloužení studia.

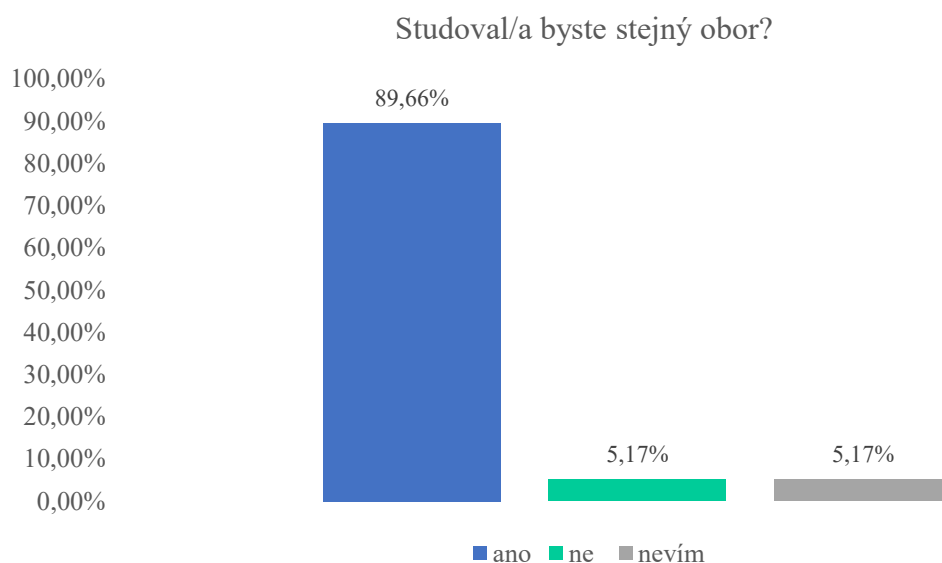
Graf č. 5 Vlastní zpracování

Stihnete dokončit studia v rámci standardní doby studia?



Respondenti byli také dotazováni na jejich ochotu opět studovat doktorský program. Je zajímavé, že 72,50 % dotazovaných by byla ochotna studovat znovu, 16,25 % si není jisto a 11,25 % je rozhodně proti. Ze vzorku 72,50 % ochotných znovu studovat doktorský program by 75,86 % studovalo na stejné univerzitě (17,24 % si není jisto a 6,90 % zcela jistě ne) a 89,66 % by studovalo tentýž doktorský obor.

Graf č. 6 Vlastní zpracování



V otázce, zda u studentů došlo během studia ke změně motivace, 59,26 % dotazovaných odpovědělo, že k žádné změně nedošlo. 23,46 % dotazovaných změnu pocítovali a 17,26 % odpovědělo nevím.

V oblasti zázemí pro studium bylo zkoumáno, zda jsou doktorandi vnímáni jako plnohodnotní členi katedry, do které patří. Zjištění naznačila, že 75,61 % vzorku jsou považováni za plnohodnotné členy. Naopak 4,88 % uvedlo, že rozhodně nejsou a 19,51 % spíše nejsou plnohodnotnými členy katedry. Pro verifikování odpovědí jim byla následně položena otázka ohledně pocitu bariér ve vnímání sebe samých jako plnohodnotných členů katedry. Výsledky ukázaly, že 76,83 % respondentů takové překážky nepocítují, z toho 26,83 % respondentů rozhodně žádné takové bariéry nevnímají. 13,41 % dotazovaných vnímají takové pocity částečně a 9,76 % rozhodně takové bariéry vnímají.

Další oblastí, která byla zkoumána, byla oblast studijních povinností a zájmů. V otázce, zda je u studentů podporována a zdokonalována znalost cizího jazyka, 72,50 % dotazovaných odpovědělo, že ano. 27,50 % se vyjádřilo negativně. S rozšířením jazykových znalostí souvisí rovněž pobyt v zahraničí, kde respondenti v 62,50 % uvedli, že se jedná o povinnou součást studia. 28,75 % dotazovaných uvedlo, že takový pobyt není povinný,

ale je v určitém smyslu podporovaný. 6,25 % uvedlo odpověď nevím a 2,50 % dotazovaných pobyt v zahraničí nemají jako povinný a rovněž není podporovaný fakultou.

Kromě dalších studijních povinností byla zkoumána povinnost absolvovat zkoušky během studia. Výsledky poukazují na to, že 81,71 % respondentů musí absolvovat další povinné zkoušky během studia, naproti tomu 18,29 % vzorku uvedlo, že to není povinnost. 90,24 % respondentů mají jako povinnost během studia aktivně vystupovat na konferencích, menšina dotazovaných (9,76 %) toto jako povinnost nemá. V otázce publikování v akademických časopisech dle očekávání 92,68 % respondentů odpovědělo, že mají povinnost publikovat, naproti tomu se vyjádřilo 7,32 % respondentů, že na ně není kladen nárok na publikování.

V rámci studijních povinností byla zkoumána povinnost provádět dozor u zkoušek a testů včetně přijímacích zkoušek. Je zajímavé, že více než polovina vzorku (59,76 %) uvedla, že provádět dozor u zkoušky a testů nejsou studijní povinnosti. Na druhou stranu 40,24 % účastníků toto považuje za studijní povinnost a je to od nich vyžadováno.

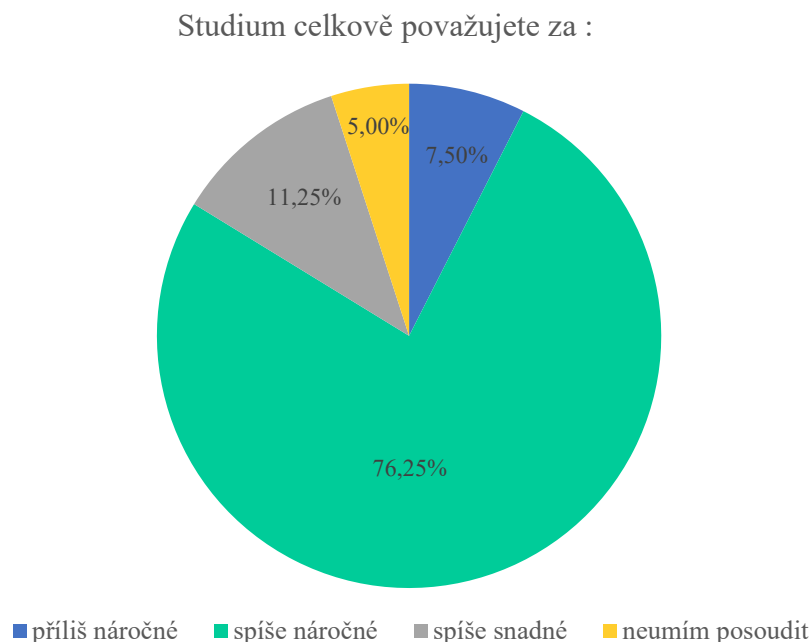
45,12 % respondentů jsou povinni se účastnit výzkumných projektů, u 54,88 % dotazovaných účast na výzkumných projektech není vyžadována. Ohledně projektů, které nejsou vázány na výzkum je pouze u 9,76 % dotazovaných požadována účast, u většiny (90,24 %) to není povinností a fakulta nevyžaduje.

V rámci vědeckých a tvůrčích činností bylo ověřováno, zda se respondenti aktivně účastnili konferencí. Výsledky ukázaly, že se jich aktivně účastnilo 75 %, čtvrtina nikoliv.

Účastníci byli rovněž požádáni, aby poskytli informace o povinnostech, které nebyly zmíněny v rámci šetření. Méně než čtvrtina vzorku (23,17 %) uvedla studijní povinnosti, jako jsou výuka předmětů a vést cvičení, asistence při výuce, tvorba učebních osnov, dohled nad projekty diplomových prací.

V otázce, zda doktorandi považují studium celkově za náročné, 83,75 % respondenti uvedli, že studium vnímají jako náročné, až příliš náročné.

Graf č. 7 Vlastní zpracování



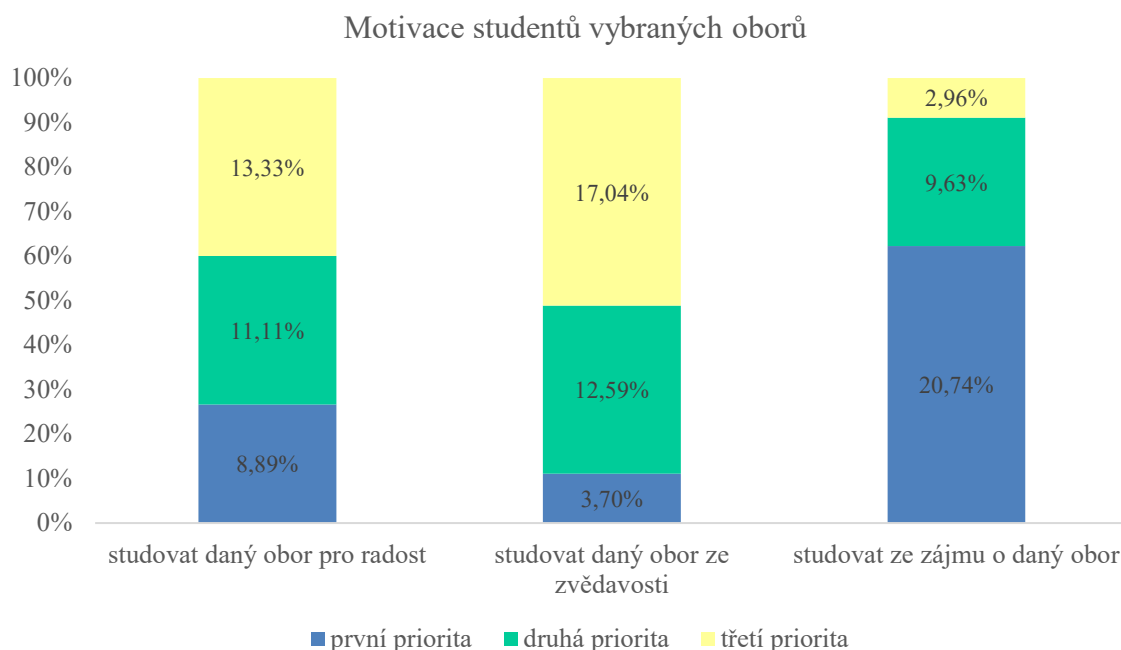
Respondenti byli kromě vědeckých a tvůrčích činností dotázáni na to, jak se během výzkumných aktivit věnují tématům souvisejícím s jejich dizertační prací. Překvapivě 60 % vzorku uvedlo, že se nezaměřují na předměty související s dizertační prací. Respondenti dodali, že nejvíce využívají zapojení do jiných výzkumných projektů.

Ohledně zkoumání vnitřní motivace studovat program Ph.D. byl kladen důraz vnitřní regulaci. Účastníci byli dotazováni, zda studují obor pro radost. Zjištění naznačila, že většina respondentů (78,05 % vzorku) studuje disciplínu pro zábavu. Nicméně 21,95 % vzorku se tento obor neučí pro radost.

Dále byli respondenti kromě vnitřního regulačního aspektu dotazováni, zda studují daný program ze zvědavosti. Výsledky poukazují na to, že 74,39 % vzorku studuje disciplínu ze zvědavosti. Nicméně 25,61 % účastníků z tohoto důvodu nestuduje. V otázce, zda studují ze zájmu o daný obor, 92,68 % odpověděla pozitivně a lze tedy usuzovat, že většina dotazovaných studuje doktorský program ze zájmu o danou vědní disciplínu, minorita (7,32 %) tento názor nesdílí.

Respondenti byli dále požádáni, aby seřadili indikátory vnitřní regulace: studium oboru pro radost, ze zvědavosti či z osobního zájmu, dle svých priorit. Výsledky ukazují, že většina (20,74 %) přiřadila nejvyšší důležitost ve skupině indikátorů zájmu o daný obor.

Graf č. 8 Vlastní zpracování

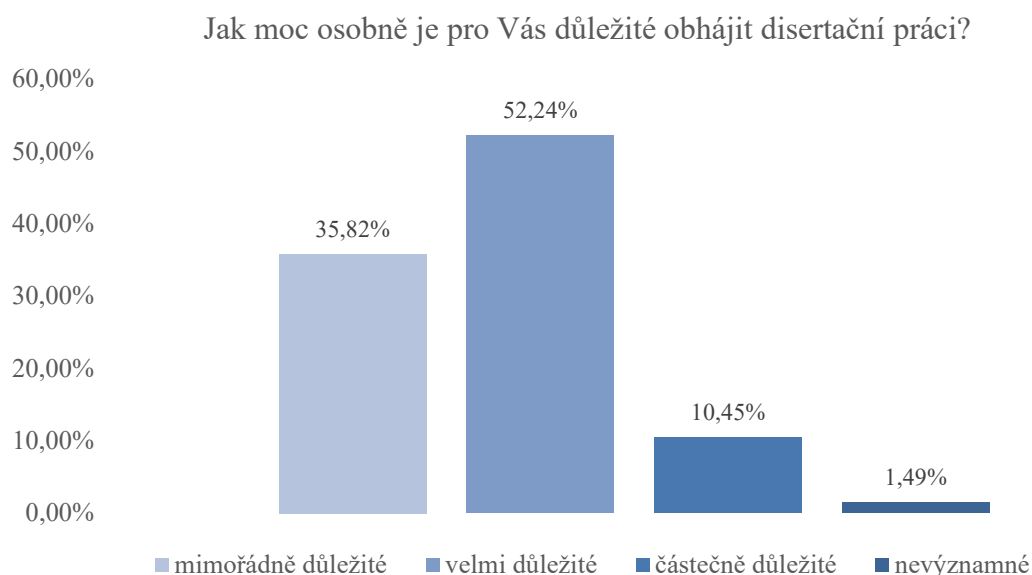


S ohledem na šetření vnější motivace studovat doktorský program byl zkoumán aspekt vnější regulace. Účastníci byli dotazováni na očekávání jiných, kteří nevykonávají doktorské vzdělání, ale významnou měrou ovlivňují studium doktorandů. Zjištění naznačila, že 76,83 % dotazovaných nestuduje doktorát kvůli očekávání dalších osob. Naopak, 23,17 % účastníků studuje Ph.D. program na základě očekávání jiných, kteří tento typ vzdělání nevyvíjejí.

Dalším aspektem šetření vnější motivace bylo zkoumání plánované regulace. Respondenti byli dotazováni, zda dodržují doporučení vedoucího práce. Výsledky poukazují na to, že 67,90 % dotazovaných dodržuje doporučení vedoucího práce, a to i v případě, že má na problematiku odlišný názor. Naproti tomu 32,10 % účastníků šetření uvedlo, že nestojí a nerespektuje doporučení vedoucího své práce.

V souvislosti s plánovanou regulací byli respondenti dotázáni, zda se vyhýbají obhajobě disertační práce. Dle předpokladu se většina vzorku (92,68 %) tomuto mezníku nevyhýbá, pouze minorita (7,32 %) respondentů uvedla, že se obhajobě vyhýbá. Při hlubším zkoumání tohoto regulačního aspektu, byla položena obdobná otázka, a to, zda se vyhýbají neúspěšné obhajobě disertační práce. V tomto případě 74,07 % respondentů uvedlo odpověď ne a čtvrtina (25,93 %) respondentů uvedla odpověď ano. V kontextu předchozí otázky byla položena doplňující informace, zda se studenti vyhýbají přepracování disertační práce při neúspěšné obhajobě. V tomto případě téměř většina respondentů (96,30 %) uvedla, že nemají jakýkoliv problém v tomto případě závěrečnou práci přepracovat. Pouhých 3,70 % dotazovaných by s tím mělo problém. Při zkoumání pocitu, zda je pro studenty osobně důležité obhájit disertační práci, 82,72 % dotazovaných odpovědělo, že jim na obhájení závěrečné práce osobně záleží. Méně než čtvrtina (17,28 %) tento pocit nemají. Při zkoumání celkového postoje 88,06 % respondentů považuje obhajobu za velmi až mimořádně důležitou, 11,94 % respondentů za důležitou jen z části či zcela nedůležitou.

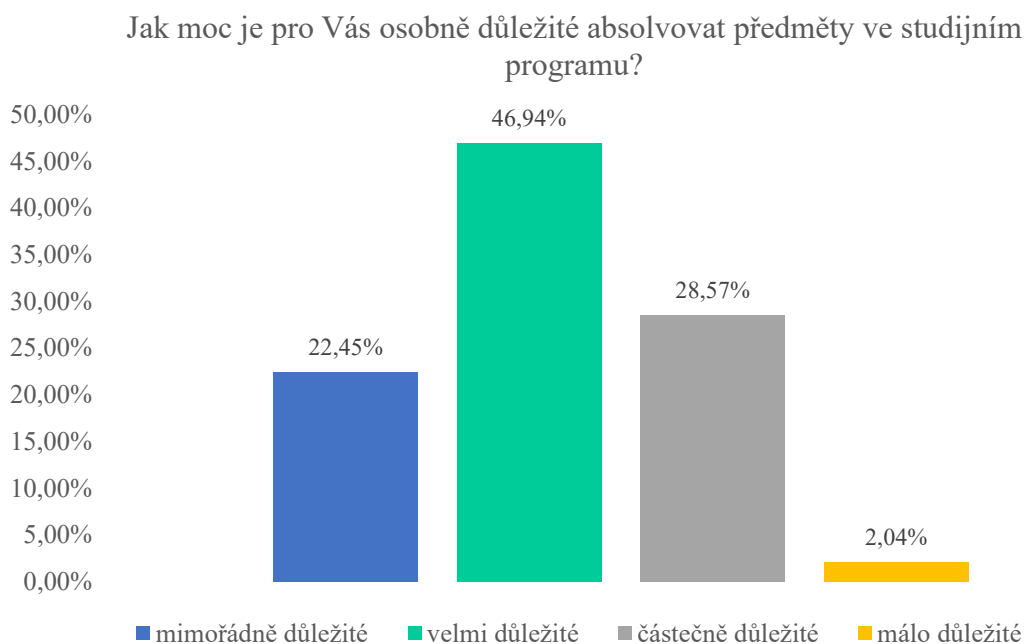
Graf č. 9 Vlastní zpracování



Dalším zkoumaným aspektem vnější motivace byla integrovaná regulace. Pokud jde o tento aspekt, účastníci byli požádáni, aby uvedli, jak vnímají důležitost absolvování kurzů. Výsledky poukazují na to, že většina vzorku (60,49 %) uvedla, že je osobně důležité

absolvovat kurzy studijního programu, 39,51 % respondentů to takto nevnímají. Při bližším zkoumání jejich postoje k absolvování kurzů během doktorského programu jejich odpovědi dle očekávání (46,94 %) uvádějí skutečnost, že je to pro ně velmi důležité. Pouze pro 2,04 % respondentů tato skutečnost není důležitá.

Graf č. 10 Vlastní zpracování



Další zkoumání integrované regulace vyžadovalo dotazování u respondentů, zda uznávají, že dokončení studia je důležité. Výsledky dle očekávání ukazují, že většina vzorku (71,60 %) považuje za osobně relevantní dokončit doktorský studijní program. Pro 28,40 % respondentů ukončení studia není důležité.

Účastníci byli navíc dotázáni na svůj osobní postoj a přikládání důležitosti k zakončení doktorského studijního programu. Podle očekávání většina respondentů (77,58 %) uvedla, že je důležité dokončit studijní program, z toho 34,48 % respondentů to považuje dokonce za mimořádně důležité. 18,97 % považuje tento mezník za částečně důležitý a 3,44 % to považuje málo důležité či nevýznamné.

Respondenti byli také dotázáni, zda mají další motivy ke studiu doktorského programu. Více než polovina vzorku (54,32 %) poukázala na to, že mají i jiné motivy, jako je kariéra na akademické úrovni, výuka, zaměření na disciplínu a flexibilní zaměstnání. 45,68 % dotázaných nemá další motivy než ty, které byly vyjmenovány v horní části výzkumného šetření.

Shrnutí

Z výzkumného šetření vyplývá, že hlavním motivem ke studiu doktorského programu, byl zájem věnovat se výzkumu (21,95 %). Jako důvod, proč se studenti rozhodli studovat doktorský program, uvedli zájem o daný obor (25,32 %). Stejný důvod (20,74 %) uvedli v otázce, kde měli seřadit svou motivaci ke studiu dle priorit. V otázce, zda by se znovu rozhodli studovat, 72,50 % uvedlo odpověď, že ano, z toho v 75,86 % na stejné škole a v 89,66 % dokonce stejný obor. Změnu motivace ke studiu uvedlo 23,46 % respondentů, nicméně 59,26 % studentů nic takového nepociťuje, a to i za skutečnosti, že 83,75 % respondentů považuje doktorské studium za náročné až příliš náročné.

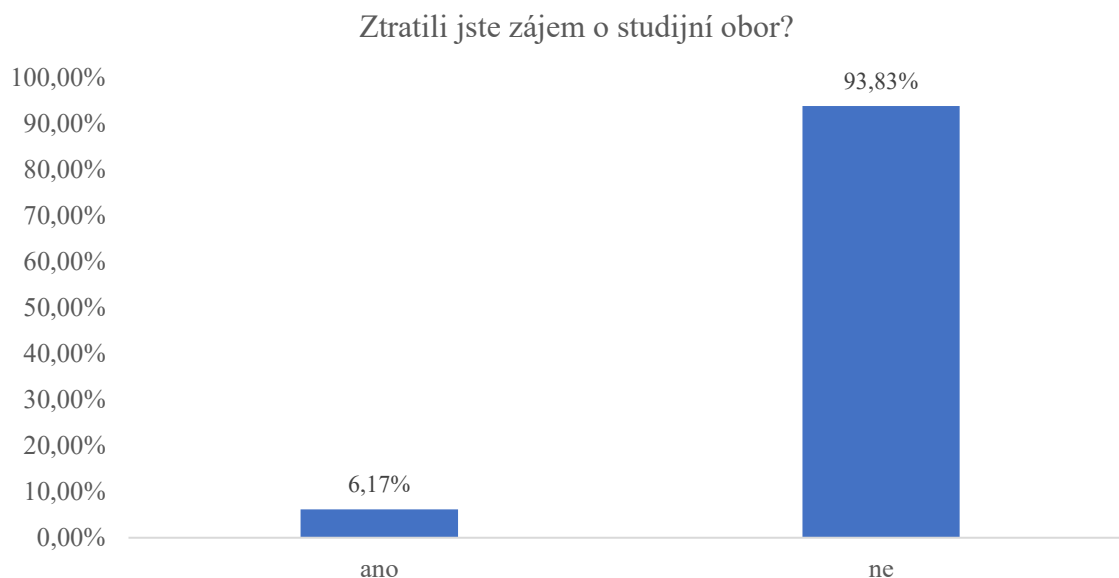
Při zkoumání podmínek, které se určitou měrou mohou podílet na motivaci ke studiu, ze šetření vyplývá, že ačkoliv 83,75 % studentů považuje studium za náročné až velmi náročné, tak programy a obory studia jsou nastaveny dobře (62,19 %). Cítí se jako plnohodnotní členi katedry (75,61 %), zdokonalují si jazykové znalosti (72,50 %), mají možnost studijního pobytu v zahraničí (77,50 %), aktivně se účastní konferencí (75 %). Nevyhýbají se obhajobě disertační práce (92,68 %), která je pro ně v 88,06 % velmi až mimořádně důležitá a je pro ně až v 77,58 % velmi až mimořádně důležité absolvovat a úspěšně dokončit doktorské studium.

5.1.2 Dotazníkové šetření v rámci bariér

V rámci dotazníkového šetření byly zkoumány i různé typy překážek napříč obory, které ovlivňují studenty během studia a jsou příčinou předčasného ukončení doktorského programu a nevedou k získání titulu Ph.D. Jako první byla identifikována ztráta zájmu

o daný obor, nicméně překvapivě většina vzorku (93,83 %) poukázala na to, že neztratili zájem o vybranou vědní disciplínu.

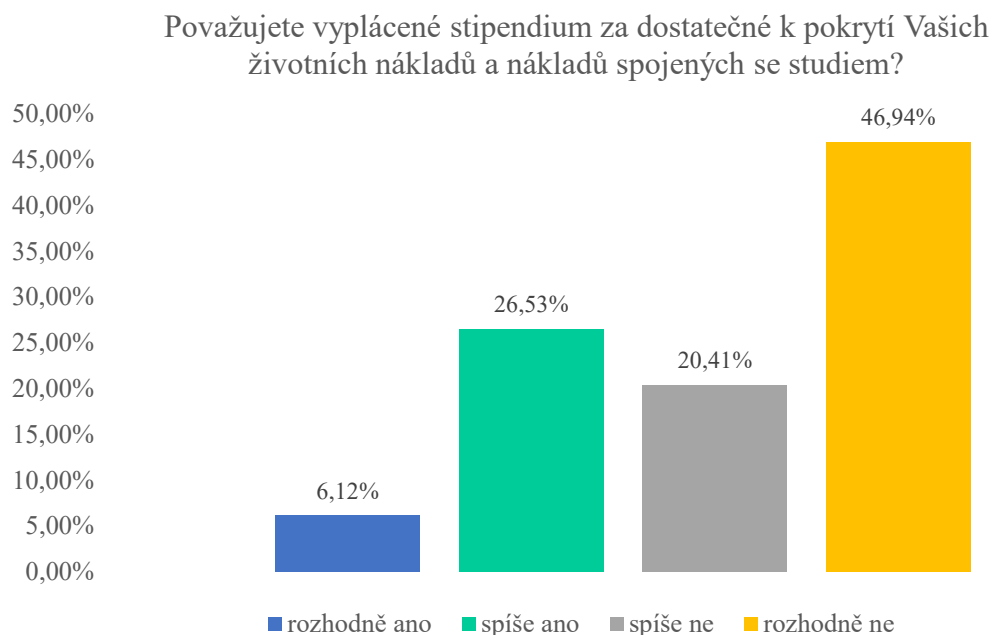
Graf č. 11 Vlastní zpracování



Dále byla zkoumána další identifikovaná bariéra, která se zaměřovala na pocit zklamání v rámci doktorského studia. V tomto případě uvedla pouze čtvrtina vzorku (23,46 %), že u ní došlo k rozčarování oproti původním představám. Naopak 76,54 % respondentů poukázalo na to, že nejsou zklamáni z daného typu studia. U překážky, zda studenty přestalo bavit studium, 88,89 % odpovědělo, že ne a pouhých 11,11 %, že ano.

Další významná překážka, která byla identifikována na základě uvedených studií, je posouzení finanční situace. Na otázku, zda respondenti čerpají stipendium, 61,25 % uvedlo pozitivní odpověď, nicméně i významná část respondentů (38,75 %) stipendium nepobírá. V této souvislosti bylo šetření zaměřeno i na dostatek finančních prostředků z pohledu výše poskytovaného stipendia. V otázce, zda stipendium dostatečně pokryje životní náklady studentů, 46,94 % dotazovaných odpovědělo, že rozhodně ne. Pouhých 6,12 % respondentů bylo spokojeno a odpovědělo, že stipendium dostatečně pokrývá veškeré náklady spojené se studiem i jejich celkové životní náklady.

Graf č. 12 Vlastní zpracování



Stipendium je studentům hrazeno státem (79,59 %), v 10,20 % je jim poskytováno ze strany jiné instituce a rovněž v té samé výši poskytuje studentům stipendium další jiný zdroj, kterým nejsou rodiče.

V souvislosti s nedostatkem finančních prostředků byly respondenti dotazováni, zda získávají příspěvek na studium od rodičů. Zajímavé je, že většina vzorku (92,50 %) poukázala na to, že nedostávají žádný příspěvek od rodičů a ani rodiče částečně nepokrývají jejich životní náklady spojené se studiem. Pouhých 7,50 % dotazovaných využívá příspěvku ze strany rodičů. Z tohoto důvodu byla položena i otázka, zda je příspěvek od rodičů natolik vysoký, aby jim pokryl veškeré potřebné výdaje. V tomto případě uvedlo 60 % respondentů, že rozhodně ano, 20 % dotazovaných se vyjádřilo, že spíše ano a 20 % respondentů uvedlo, že spíše ne. Navazující otázkou byla zkoumána možnost, zda studenti mají příležitost v rámci fakulty dalšího výdělků. V tomto případě 40 % respondentů uvedlo, že jim fakulta takovou možnost neumožňuje. Nicméně většina studentů tuto možnost má, z toho 38,75 % respondentů uvedlo, že ji i rozhodně využívá, aby byli schopni pokrýt své životní náklady, 21,25 % o této možnosti vědí, ale nevyužívají ji.

Z toho důvodu byli respondenti dotázáni na počet odpracovaných hodin za týden, které mají na univerzitě. Výsledky překvapivě ukázaly, že účastníci mají průměrně 15,15 pracovních hodin týdně ($SD = 14,57$ pracovních hodin). Minimální a maximální počet pracovních hodin týdně byli 0 a 46 v tomto pořadí.

Tabulka 1: Počet odpracovaných hodin za týden v rámci školy

	\bar{x}	Me	$Modus$	S	S^2	Min	Max
Počet odpracovaných hodin	15.15	10	4	14.57	212.24	0	46
<i>Poznámky.</i> \bar{x} = průměr; Me = medián; S = směrodatná odchylka; S^2 = rozptyl; Min = minimum; Max = maximum							
Zdroj: vlastní zpracování							

Dále byli respondenti dotazováni, zda mají i jinou možnost výdělků v dalších institucích či firmách. Výsledky ukázaly, že 62,50 % vzorku tuto možnost mají a maximálně ji využívají. 18,75 % respondentů tuto možnost sice má, ale nevyužívá ji a stejné procento respondentů uvedlo, že tuto možnost nemají.

I v tomto případě byli účastníci dotazováni na počet odpracovaných hodin za týden, které vykonávají ve firmách či jiných institucích. Zajímavé je, že výsledky jsou v porovnání s předchozí otázkou vyšší, protože v tomto případě respondenti odpracují průměrně 24,64 pracovních hodin týdně ($SD = 14,72$ pracovních hodin). Minimální a maximální počet pracovních hodin týdně byli 1 a 55 v tomto pořadí.

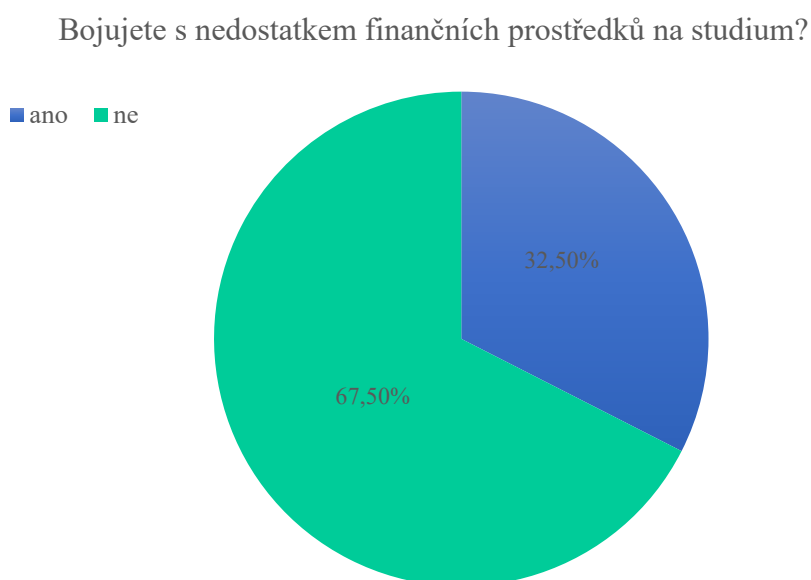
Tabulka 2: Počet odpracovaných hodin za týden v jiných firmách či institucích

	\bar{x}	Me	$Modus$	S	S^2	Min	Max
Počet odpracovaných hodin	24.64	24	40	14.72	216.54	1	55
<i>Poznámky.</i> \bar{x} = průměr; Me = medián; S = směrodatná odchylka; S^2 = rozptyl; Min = minimum; Max = maximum							
Zdroj: vlastní zpracování							

Zda vykonávaná práce souvisí se studijním zaměřením bylo ověřováno v další otázce. 48,98 % studentů vykonává práci související zcela s náplní studia, 18,37 % pouze do určité míry, 20,41 % vykonává práci, která jen úzce souvisí se zaměřením studia a 12,24 % vykonává práci zcela mimo obor studia.

Ohledně nedostatku finančních prostředků bylo také zkoumáno, zda univerzita přispívá studentům na životní výdaje. Výsledky ukazují, že u většiny respondentů (77,58 %) na tyto výdaje přispívá, z toho u 31,03 % respondentů pouze částečně. U 10,34 % respondentů pouze v minimální míře a u 12,07 % vůbec ne. V otázce, zda univerzita hradí studentům zdravotní pojištění, překvapivě většina vzorku (67,50 %) uvedla, že univerzita zdravotní pojištění nehradí. Nicméně těmto studentům hradí zdravotní pojištění zaměstnavatel z důvodu dostatečného úvazku. 15 % studentů odpovědělo, že jim na úhradu zdravotního pojištění alespoň částečně přispívá univerzita. 12,50 % respondentů uvedlo, že si pojištění hradí sami a 5 % dotazovaných bylo mladších 26 let a tento výdaj za ně hradí v plné výši stát. V poslední otázce, která se zaměřovala na nedostatek finančních prostředků, bylo zjišťováno, zda studenti bojují s nedostatkem financí. Je zajímavé, že většina účastníků (67,50 % vzorku) uvedla, že tento problém nezažívají.

Graf č. 13 Vlastní zpracování



Dále byly zkoumány typy překážek, které souvisejí se vztahy. Indikátorem tohoto typu bariéry byl definován špatný vztah se školitelem, z toho důvodu byla zkoumána kvalita zmiňovaného vztahu. Je zajímavé, že většina respondentů (59,26 % vzorku) poukázala na to, že s ním mají velmi dobrý vztah, 33,33 % hodnotilo tento vztah jako dobrý. Pouhých 7,41 % vzorku poukázalo na to, že vztah není ani dobrý, ani špatný. Dále byla ověřována komunikace s ním. Zde opět více jak polovina dotázaných (51,85 %) hodnotila komunikaci jako velmi dobrou a 37,04 % jako dobrou. Pouze 9,88 % studentů vnímá problémy v této oblasti, polovina z toho ve značné míře. 1,23 % respondentů neumělo komunikaci posoudit. Další otázka byla zaměřena na kvalitu spolupráce se školitelem. I zde dle předpokladů respondenti hodnotili spolupráci jako velmi dobrou (44,44 %), ve 45,68 % jako dobrou. Pouze 4,94 % hodnotilo tento vztah jako špatný nebo (2,47 %) jako velmi špatnou až problematickou. Rovněž 2,47 % nedokázalo danou věc posoudit.

U konkrétní otázky, zda studenti pocítují nějakou překážku ve vztahu se supervizorem, 82,72 % respondentů uvedla, že žádnou bariéru nevnímají, z toho 43,21 % uvedlo, že rozhodně žádnou nepocítují. 17,29 % respondentů v určité míře překážky ve vztahu se svým školitelem vnímají, z toho 4,94 % tento pocit rozhodně mají.

Zda si mohli studenti svého školitele vybrat či nikoliv bylo předmětem dalšího dotazování. V tomto případě respondenti uvedli, že v 18,52 % případů je oslovil sám školitel s nabídkou psát u něj disertační práci, ve 23,46 % případech jim byl školitel přidělen na základě vlastního návrhu, menšina (13,58 %) účastníků uvedla, že jim byl supervizor přidělen bez možnosti výběr ovlivnit a 44,44 % respondentů uvedla jiné možnosti ve výběru.

Další otázka směřovala na možnosti řešení problémů, pokud k nějakým dojde, zda se v tomto případě mohou studenti s důvěrou obrátit na nějakou další osobu kromě školitele. V 71,25 % dotazování odpověděli, že tuto možnost mají, 11,25 % dotazovaných uvedlo, že takovou možnost nemají a 17,50 % studentů tuto situaci nikdy neřešili, a tudíž ji neumějí posoudit.

Pro posuzování bariér bylo dále ověřováno, jakým způsobem se na překážkách ve studiu podílí vztah s osobou, která finančně podporuje jejich studium a jakým způsobem je mezi nimi nastavena komunikace. V 16,31 % respondenti uvedli, že vztah je na velice dobré úrovni, ve 30,61 % na dobré úrovni. Téměř polovina (48,98 %) respondentů uvedla, že vztah

s danou osobou není ani dobrý ani špatný. A pouhých 4,08 % dotázaných vnímají takový vztah jako špatný až velmi špatný. Komunikaci hodnotili respondenti v nadpoloviční většině (53,06 %) neutrálně, pouze 2,04 % jako velmi špatnou. 32,65 % vnímají komunikaci jako dobrou a 12,24 % jako velmi dobrou.

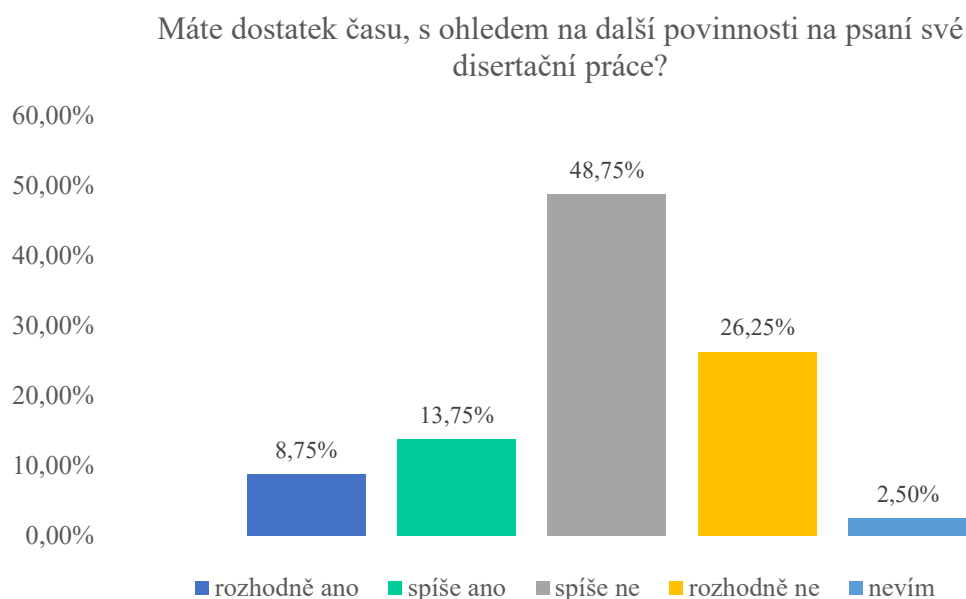
Dalším typem bariér v doktorském studiu je socializace, jejíž hlavním indikátorem je izolace. V tomto případě se téměř čtvrtina respondentů (26,25 %) se cítí izolovaně, nicméně 73,75 % tento pocit nemají.

Překážky, které souvisejí s dizertační prací, jsou dalším významným aspektem, které mají vliv na úspěšné dokončení studia. Jedním z indikátorů této oblasti je výběr tématu závěrečné práce. Je zajímavé, že téměř tři čtvrtiny respondentů (72,50 %) uvedli, že si téma určili dle vlastního výběru. Ve stejném procentuálním rozložení (6,25 %) si respondenti zvolili téma z nabízených okruhů nebo jim bylo přiděleno školitelem. 15 % dotázaných uvedlo, že využili jiné možnosti. Na otázku, zda si zvolili vhodné téma, 90 % dotázaných odpovědělo, že ano. Pouhých 10 % studentů si vybrala nevhodné téma práce. V otázce hodnocení vybraného tématu z hlediska náročnosti nadpoloviční většina (55,70 %) uvedla, že si vybrala náročné téma, 31,65 % vnímá téma disertační práce jako velmi náročné. Pouhých 12,66 % respondentů ohodnotila téma neutrálně.

Dalším indikátorem bylo zkoumání sběru dat. V tomto případě tři čtvrtiny vzorku uvedli, že ano, čtvrtina, že ne. V oblasti výzkumu až 81,25 % respondentů poukázala na náročnou analýzu dat, 18,75 % respondentů uvedlo, že analýza dat nevyžaduje mnoho práce.

Při zkoumání dalších důležitých ukazatelů bariér souvisejících s dizertační prací byla zjišťována časová dostupnost na psaní disertační práce. Z tohoto důvodu bylo položen dotaz, zda respondenti mají dostatek času na psaní disertační práce s ohledem na další povinnosti. Téměř polovina vzorku (48,75 %) překvapivě poukázala na to, že nemají čas psát disertační práci s ohledem na další povinnosti. Pouze menšina účastníků (8,75 %) uvedla, že nepocítují žádný.

Graf č. 14 Vlastní zpracování



Dalším typem překážek pro získání doktorského titulu jsou bariéry v rodinné a osobní oblasti. V souvislosti s rodinnými bariérami bylo zkoumáno, zda účastníci mají děti. Je zajímavé, že více než čtvrtina respondentů (32,50 %) respondentů má děti. 67,50 % studentů doktorského studia děti ještě nemá. V dotazu, zda studenti, kteří mají děti, mají tudíž rovněž čas na svou rodinu, překvapivě 68 % uvedli, že ano. 32 % studentů v tomto směru vnímá nedostatek času na rodinu.

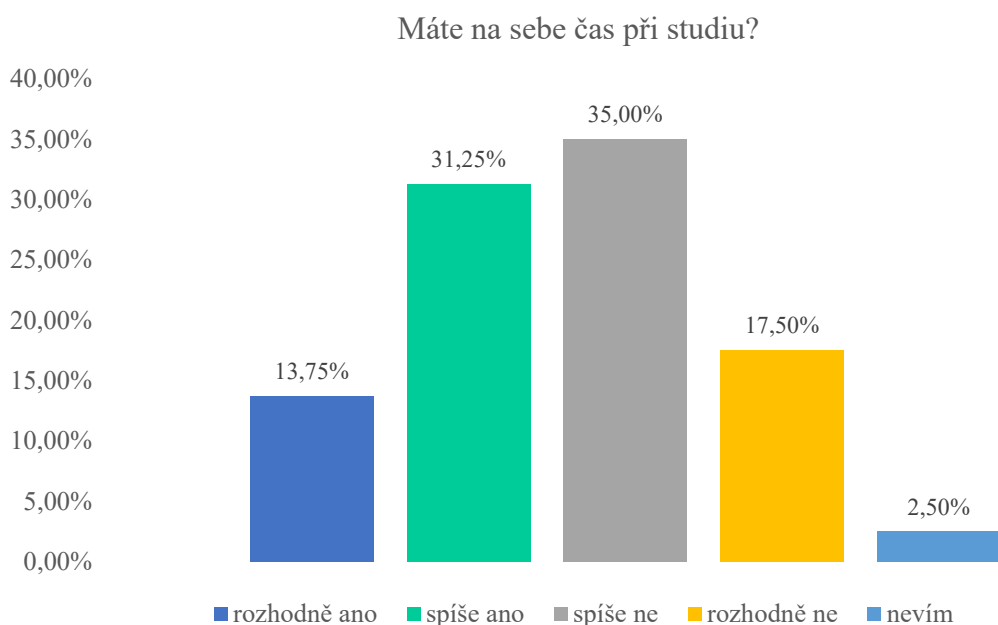
Dalším typem překážek pro získání doktorského titulu je zázemí, které jim v tomto případě poskytuje univerzita. Výsledky ukázaly, že více než polovina vzorku (53,84 %) uvedla, že univerzita nabízí dostatečné zázemí pro studium, z toho 26,92 % účastníků je rozhodně spokojených. Na druhou stranu 19,23 % respondentů uvedlo, že jim univerzita takové zázemí neposkytuje. A 26,92 % tuto situaci nedokázalo posoudit.

V souvislosti se studijním zázemím poskytovaným univerzitou byla respondentům položena podotázka, zda jim univerzita poskytuje zázemí v podobě, že se nemusí zapojovat do výuky. 96,34 % respondentů neodpovědělo, 3,66 % odpovědělo, že ano. Zda musí vyučovat, ale je jim umožněno, aby si mohli sami zvolit termín. 90,24 % respondentů neodpovědělo, 9,76 % se vyjádřilo, že ano. Zda mají možnost umístit dítě do univerzitní školky. 98,78 %

dotazovaných neodpovědělo, 1,22 % tuto možnost má. Zda existuje jiná, blíže nespecifikovaná další možnost. V tomto případě 96,34 % dotázaných neodpovědělo, 3,66 % se vyjádřilo, že ano. V rámci výše uvedených podotázek je třeba si uvědomit, že odpovídali respondenti, kterým univerzita poskytuje dostatečné zázemí. Nicméně i přesto je výsledek těchto odpovědí zarážející.

Pokud jde o osobní bariéry, bylo zjišťováno, zda mají účastníci čas sami na sebe během studia. Výsledky ukázaly, že většina respondentů (52,50 %) bojuje s nedostatkem času, z toho 17,50 % velmi.

Graf č. 15 Vlastní zpracování



V souvislosti s osobními bariérami byla také položena otázka, zda se respondentům daří zharmonizovat své studium s rodinným životem. Výsledky ukázaly, že většina účastníků (42,50 %) je dokáže sladit, 12,50 % dokonce zcela bez problémů. 27,50 % respondentům se vyrovnat rodinný a studijní život nedaří, 13,75 % vnímá tuto oblast jako velmi problematickou a nedaří se jim ji vyrovnat, aby byli spokojení. 3,75 % tuto situaci neřeší, protože se jich netýká.

Dále byla respondentům položena přímá otázka, zda vnímají nějaké další bariéry u studia doktorského programu. Většina respondentů (87,50 %) uvedla, že žádné další překážky

nevnímá, 12,50 % dotázaných uvedlo, že existují další bariéry v průběhu studia, jako je dlouhé dojíždění, nedostatek finančních prostředků spojených s dopravou, změny související s vysokým pracovním vytížením, problémy s hledáním vhodného pracovního místa, nedostatečná jazyková vybavenost a v neposlední řadě i zdravotní stav.

Shrnutí

Z výzkumného šetření vyplývá, že zájem o obor během studia ztratilo pouhých 6,17 % respondentů, ze studia je zklamáno 23,46 % dotazovaných a 11,11 % studentů již nebaví dále studovat.

V oblasti finanční 46,94 % dotazovaných rozhodně nepovažují vyplácené stipendium za dostačující, nicméně v 92,50 % neřeší tuto situaci příspěvkem od rodičů, ale 38,75 % respondentů pracuje v rámci fakulty a někteří ještě současně (62,50 %) pracují ve firmách či jiných institucích. Pouze 32,50 % studentů řeší nesnáze s nedostatkem finančních prostředků, i když i třetina respondentů je poměrně velká část, která s tímto aspektem bojuje.

V oblasti disertační práce vnímá zpracování závěrečné práce 55,70 % respondentů jako náročné, 31,65 % jako velmi náročné, v 75 % vyžaduje výzkum příliš mnoho práce se sběrem dat a v 81,25 % vyžaduje výzkum následně náročné zpracování.

Překážky ve vztahu se školitelem vnímá 17,29 % respondentů, komunikaci s ním hodnotí 9,88 % respondentů jako špatnou až velmi špatnou.

Nedostatek času řeší 52,50 % studentů doktorského studia, více jak čtvrtina studentů doktorského programu (26,25 %) se cítí izolovaně.

5.2 Vyhodnocení výzkumného šetření

Ohledně vnitřní motivace napříč obory doktorského studia jen tento typ motivace vnímán s aspektem vnitřní regulace. Výsledky ukázaly, že 92,68 % respondentů studuje na základě osobního zájmu o daný obor. Tyto výsledky jsou částečně v souladu se studií Cardony (2013). Kromě toho bylo zjištěno, že 74,39 % dotázaných studuje doktorský program

ze zvědavosti. Toto zjištění je v souladu se studií Cardony (2013). Pro studium oboru pro radost neexistuje žádný důkaz z předchozích studií, který by porovnával výsledky, nicméně ze šetření vyplývá, že pro radost studuje 78,05 % doktorandů.

Ohledně vnější motivace napříč obory doktorského studia je tento typ motivace ovlivňován aspekty, kterými jsou vnější, plánovaná, identifikovaná a integrovaná regulace.

V případě vnější regulace bylo zjištěno, že 76,83 % dotázaných nestuduje Ph.D. na základě očekávání jiných osob, které nejsou součástí studia. Toto zjištění je v rozporu se studií Cardony (2013), která uvádí, že rodiče studentů byli ti, kteří očekávali, že jejich děti dokončí doktorát.

V případě plánované regulace bylo zjištěno, že 67,90 % studentů se řídí doporučeními svého vedoucího, přestože mají na danou problematiku jiný názor. Tyto výsledky jsou v souladu se studií Cardony (2013).

Pokud jde o identifikovanou regulaci, bylo zjištěno, že 82,72 % studentů považuje za důležité obhájit disertační práci. Neexistují však žádné důkazy z předchozích studií k porovnání výsledků.

Pokud jde o integrovanou regulaci, bylo zjištěno, že 60,49 % respondentů považuje za důležité absolvovat kurzy a předměty studijního programu. Rovněž pro 71,60 % respondentů je osobně důležité absolvovat a dokončit doktorský program. Neexistují však žádné důkazy z předchozích studií k porovnání výsledků.

V souvislosti s překážkami během studia byly identifikovány bariéry, které souvisí s daným oborem, vztahy, socializací, disertační prací, financováním, rodinným a osobním životem.

U bariér souvisejících s vědní disciplínou bylo zjištěno, že zájem o obor ztratilo pouze 6,17 % účastníků. Toto zjištění nepotvrzuje dostatečně výsledky studie Heiss (1970), která uvádí, že 25 % studentů ztratilo zájem o daný obor. V rámci šetření vyplynulo, že 23,46 % studentů je zklamaných ze studia. Tento výsledek je částečně v souladu se studií Heiss (1970), která uvádí až 45 % zklamaných studentů z Ph.D. studia. Pouze menšinu studentů (11,11 %) již nebaví studovat. Toto zjištění rovněž dostatečně nepotvrzuje studii Heiss (1970), která uvádí, že téměř 40 % studentů nebaví již dále studovat.

U bariér souvisejících se vztahy bylo zjištěno, že pouze 7,41 % účastníků nemá se svým školitelem ani dobrý, ani špatný vztah. Rovněž 7,41 % studentů ohodnotilo spolupráci se svým školitelem jako špatnou. Tyto výsledky dostatečně nepotvrzují výsledky studie Heiss (1970), která uvádí, že 44 % studentů mělo špatný pracovní vztah se školitelem, nicméně výsledky šetření Doktorandi 2014 vykazují podobné výsledky, kdy 11,9 % studentů hodnotilo tento druh spolupráce jako špatný.

Pokud jde o izolaci jako bariéru související se socializací, bylo zjištěno, že 26,25 % dotazovaných se cítí izolovaně. Přestože není jisté, že tito studenti nedostudují, je důležité zvážit výsledky studie Bowen a Rudenstine (1993) o izolačním faktoru v této oblasti.

U bariér souvisejících s disertační prací bylo zjištěno, že 10 % studentů si nevybralo vhodné téma disertační práce. Dále 75 % dotazovaných uvedlo, že výzkum vyžaduje příliš mnoho práce při získávání dat. Tento výsledek je v souladu se závěry poskytnutými Bowenem a Rudenstinem (1993), kteří zdůraznili obě tyto překážky ve své studii.

U bariér souvisejících s financováním bylo zjištěno, že 32,50 % účastníků mělo během studií finanční problémy. Tento výsledek je v souladu se studií Jacks et al. (1983), která uvádí, že 44 % studentů nemá dostatek finančních prostředků v průběhu doktorského studia.

U bariér souvisejících s rodinou bylo zjištěno, že 32 % studentů nemá čas na rodičovství. Toto zjištění je v souladu se studií Jacks et al. (1983), která uvádí tuto skutečnost jako významnou bariéru v průběhu studia, a proto mnoho studentů zakládá rodinu až po ukončení doktorského studia. Dále bylo zjištěno, že 32,50 % studentů řeší rodinné povinnosti během studia. Toto zjištění je v souladu se studií Jacks et al. (1983), která uvádí, že 24 % studentů má vlastní rodinu, které se musí během studia věnovat. a zdůrazňuje, že rodinné požadavky, očekávané rodičovství jsou v průběhu studia významnou bariérou.

V souvislosti s dalšími otázkami během studia doktorského programu, které mohou studenty ovlivňovat, byly zkoumány rozhodnutí o studiu, způsob výběru tématu výzkumu a způsob výběru školitele, přerušení studia a důvody přerušení.

Pokud jde o rozhodnutí studovat doktorský program, bylo zjištěno, že většina účastníků (25,32 %) uvedla, že je to kvůli zájmu o obor. Toto zjištění je pouze částečně v souladu s výsledky šetření Doktorandi 2014, které uvádí, že více než polovina vzorku (60,50 %)

se rozhodla studovat doktorský program na základě zájmu o studium a možnosti se věnovat akademické kariéře. Tato otázka byla záměrně upravena oproti šetření Doktorandi 2014. Odpověď v šetření Doktorandi 2014 byla definována jako zájem o studium a kariéra v akademické sféře, z toho důvodu došlo k rozdělení výběru možností v rámci vlastního šetření, aby bylo možné zjistit, do jaké míry se jedná o zájem o obor, a do jaké míry se jedná o zájem pokračovat v kariéře na akademické půdě. Překvapivě je procento účastníků současné studie (15,19 %), kteří se rozhodli studovat doktorát z důvodu vyšší kvalifikace, podobné procentu (18,50 %), které uvádí šetření Doktorandi 2014.

V souvislosti se způsoby výběru tématu výzkumu pro disertační práci téměř tři čtvrtiny respondentů (72,50 %) poukázaly na to, že si téma mohou vybrat samy. Tento výsledek je ve značné míře v souladu se šetřením Doktorandi 2014, který uvádí, že téma si vybralo 56,70 % účastníků šetření.

Pokud jde o způsoby výběru školitele, bylo zjištěno, že menšina dotazovaných (13,58 %) poukázala na to, že jim byl školitel přidělen a nemohli si ho vybrat. Toto zjištění je jen částečně v souladu se šetřením Doktorandi 2014, které uvádí, že 53,50 % dotázaných si nemohlo vybrat svého školitele.

Zjištění ukazují, že hlavním motivem pro vstup do tohoto typu vzdělávacího stupně v rámci dalšího vzdělávání dospělých, je zájem věnovat se výzkumu, což uvedlo 21,95 % respondentů. V otázce, zda mají studenti další motivy ke studiu doktorského programu, 54,32 % respondentů uvedlo, že ano, které specifikovali jako zájem o kariéru, výuku, zaměření na disciplínu a flexibilní zaměstnání. V otázce, proč se rozhodli studovat doktorský program, 25,32 % respondentů uvedla zájem o daný obor, 18,99 % respondentů z kariérních důvodů, 15,19 % respondentů z důvodu věnovat se výzkumu a ve stejné výši z důvodu zvýšení kvalifikace. Neexistují však žádné důkazy z předchozích studií k porovnání výsledků.

Závěr

V současné době hrají absolventi doktorských studií významnou roli ve znalostní ekonomice, neboť jsou nejdůležitějším zdrojem pracovníků, kteří se věnují vědě, výzkumu a inovacím. Zároveň měnící se vzdělávací politika, která klade velký důraz na celoživotní vzdělávání, musí čelit neustále se zvyšujícím nárokům v oblasti znalostí, dovedností a kompetencí, které jsou požadovány ze strany trhu práce z důvodu ekonomického růstu a udržení konkurenceschopnosti. Z toho důvodu je na univerzity vyvíjen značný tlak, aby došlo k vytvoření takových podmínek, které zajistí zvýšený zájem o tento typ studia a takových podmínek, které umožní doktorandům úspěšně absolvovat a zakončit nejvyšší stupeň vzdělání a využít svůj potenciál v oblasti vědy a výzkumu.

Tato práce je tedy zaměřena na studenty doktorského studia v dalším vzdělávání dospělých, kteří již přerušili primární vzdělávání a vracejí se ke studiu po nejméně roční pauze s cílem zjistit, jaký byl jejich motiv ke studiu, a dále jaké typy motivací je ovlivňují, a jaké bariéry na ně působí.

Jedna z otázek tudíž byla zaměřena na zjištění hlavního motivu ke studiu doktorského programu.

Na základě provedeného šetření bylo zjištěno, že hlavním motivem ke studiu doktorského programu je zájem věnovat se výzkumu.

Další otázkou bylo zjištění typů motivace v dalším vzdělávání dospělých v rámci doktorského studia.

Z výzkumného šetření vyplývá, že studenti v dalším vzdělávání studují doktorský program z důvodu vnitřní motivace, která je založena na zájmu o daný obor. Dále z důvodu vnější motivace s aspektem plánované regulace, která je založena na vztahu se školitelem. Výsledky ukázaly, že studenti dodržují doporučení školitele, i když mají na problematiku odlišný názor.

Další neméně důležitou otázkou bylo zjištění typů bariér v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu.

V tomto případě byly na základě provedené studie definovány bariéry z hlediska aspektů souvisejících s oborem, vztahy, socializací, disertační prací, financováním, rodinou a osobním životem. Z výzkumného šetření vyplývá, že studenti doktorského studia v dalším vzdělávání dospělých jsou nejvíce ovlivňováni bariérami spojených s disertační prací, nedostatkem finančních prostředků a rodinou.

Na závěr je tedy možné konstatovat, že na základě výzkumného šetření bylo možné identifikovat motiv, typy motivací, které ovlivňují studenty jak na začátku, tak v průběhu celého studia. Zároveň je možné konstatovat, že zájem o získání nejvyššího stupně vzdělání je podpořen zájmem o výzkum v oboru, kterému se daní studenti věnují. A tento závěr je v souladu s nároky současné hospodářské politiky na to, aby Česká republika byla prosperující zemí, reagující na současné trendy v oblasti průmyslu, technologií, digitalizace, ekologie a dalších sfér.

Na druhé straně identifikované bariéry spojené s nedostatkem finančních prostředků jsou významnou výzvou pro univerzity, aby studenti doktorských programů byli během svého studia odměňováni s ohledem na jejich možný přínos ve výše zmiňovaných oblastech. Zároveň bariéry spojené s disertační prací dávají prostor univerzitám, aby studentům byla poskytnuta taková podpora během studia, která vliv této překážky může zmírnit. Taková opatření ze strany univerzit mohou vést i k pozitivnímu ovlivnění poslední bariéry, která souvisí s osobním a rodinným životem.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael a STEPHEN, Taylor, 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 928 s. ISBN 978-80-247-9882-0.

ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, Jan, 2003. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.

BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika-teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

BOČKOVÁ, Věra, 2000. *Celoživotní vzdělávání-výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.

BOURNER, Tom, Rachel BOWDEN, a Stuart, LAING, 2001. *Professional Doctorates in England, Studies in Higher Education*, vol. 26, no. 1, 83 s.

BOWEN, William G., a Neil L. RUDENSTINE, N. L. 1992. *In pursuit of the Ph.D.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 442 s. ISBN 0-691-04294-2.

BYRAM, Michael, a Maria STOICHEVA, 2020. *The Doctorate as Experience in Europe and Beyond*. New York: Routledge, 308 s. ISBN 978-0815380283.

CARDONA, Julio, 2013. *Determined to Succeed: Motivations Towards Doctoral Degree Completion*. Michigan: University of Michigan, 253 s.

CZSO. *Terciární vzdělávání: Studenti a absolventi vysokoškolského a vyššího odborného vzdělávání – 2018* [online]. Praha: 2020 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122323898/23006020p.pdf/711c5062-ef04-418b-b3ba-d77988d06365?version=1.0>

DECI, Edward. L., a Richard M. RYAN, 2000. *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268 s. ISSN 1532-7965

- FULTON, John, Judith KUIT, Gail SANDERS, a Peter SMITH, 2013. *The Professional Doctorate*, New York: Palgrave MacMillan, 247 s. ISBN 978-1-137-02419-0.
- HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Jiří Budka, 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTL, Pavel, 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
- HARTL, Pavel, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HEISS, Ann M., 1970. *Challenges to graduate schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 328 s. ISBN 978-0875-890-722.
- HLADÍLEK, Miroslav, 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- JACKS, Penelope, CHUBIN, Daryl E., PORTER, Alan. L., a CONNOLLY, Terry, 1983. *The ABCs of ABDs: A study of incomplete doctorates. Improving college & university teaching*, 31 (2) 74-83
- KALENDA, Jan, KOČVAROVÁ, Ilona. *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015*. [online]. [cit. 2020-03-05] Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/137155/1_StudiaPaedagogica_2-2017-3_7.pdf?sequence=1
- KELLER, Jan a TVRDÝ, Lubor, 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 183 s. ISBN 978-86429-78-6.
- KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ, 1995. *Ilustrovaná encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Encyklopedický dům, spol. s.r.o. 518 s. ISBN 80-901647-4-9.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2007. *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 380 s. ISBN 978-80-247-1349-6.
- MPO. *Národní RIS3 strategie*. [online]. Praha 2019, [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: https://www.mpo.cz/assets/cz/podnikani/ris3-strategie/dokumenty/2019/1/Narodni_RIS3_strategie_aktualizace_2018.pdf
- MPO. *RIS3 Strategie. Dokumenty* [online]. Praha: 2019 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/ris3-strategie/dokumenty/dokumenty-k-ris3-strategii-pro-rok-2019---242942/>
- MŠMT. *Boloňský proces*. [online]. Praha [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

- MŠMT. Education at a Glance [online]. Praha: 2017 [cit. 2020-03-04]. ISBN (PDF) 978-92-64-27983-4. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/publikace-education-at-a-glance-1?highlightWords=education+glance>
- MŠMT. IPN KREDO. [online]. Praha 2015 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ipn-kredo-kvalita-relevance-efektivita-diverzifikace-a>
- MŠMT. *Strategické materiály*. [online]. Praha [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicke-materialy>
- MŠMT. *Strategické materiály. Dlouhodobý záměr*. [online]. Praha: 2015 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf
- MŠMT. Strategie celoživotního učení v ČR [online]. Praha: 2007 [cit. 2020-02-04]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategiecelozivotniho-uceni-cr>
- MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI, 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha: Institut pro místní správu, 59 s. ISBN 80-86976-02-5.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1972. *Motivace chování přehled základní problematiky psychologie motivace*. Praha: Nakladatelství technické literatury, 162 s. ISBN 06-535-72.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1992. *Motivace*. Praha: Management Press, 258 s. ISBN 80-85603-01-2.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PALÁN, Zdeněk, 2008. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník*. Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání [online]. Praha: AIVD, 2012 [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 318 s. ISBN 978-80-247-8993-4.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*, vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.), 2008. *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- ŠERÁK, Michl, 2009. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367551-6.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 335 s. ISBN 80-246-0841-3.
- VODÁK, Josef, KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- VYMĚTAL, Jan, 2015. *Praktický průvodce studiem na vysoké škole*. 1.vyd. Ostrava: Key Publishing s.r.o., 157 s. ISBN 978-80-7418-234-1.
- WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. vyd. Brno: Paido, 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
- ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 224 s. ISBN 978-80-271-9714-9.